

اختبار القدرات العامة كما يدركه الطلاب في الجامعات السعودية

حمد بن ناصر أحمد المحرج*

(ملخص) سعت الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك الطلاب في الجامعات السعودية لما يقدمه اختبار القدرات الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي من معلومات وموقفهم منه، باعتبارهم الشريحة المستهدفة والمستفيدة منه، وتتبع أهمية هذه الدراسة من محاولتها الحصول على المعلومة من مصدرها الحقيقي دون الاختصار على مجرد الاجتهادات الفردية؛ التي قد لا تأخذ في الحسبان تباين الآراء وتناقضها في أي مجتمع من المجتمعات. وقد قامت الدراسة على عينة ممثلة بلغت (١٢٢١١) طالباً، شملت طلاباً من جميع الجامعات السعودية الحكومية بمختلف كلياتها وتخصصاتها، من المستوى الأول وحتى المستوى السادس، وجميع التخصصات في المرحلة الثانوية، من علوم شرعية وعلوم طبيعية، ومعاهد علمية ومدارس تحفيظ القرآن، وعلوم إدارية وتجارية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إيجابية موقف الطلاب من اختبار القدرات وأسئلته بصفة عامة، كما أظهرت أن موقفهم كان سلبياً من أسئلة الجزء اللفظي والكمي من اختبار القدرات، وبينت النتائج كذلك إيجابية موقفهم تجاه أسلوب المركز في تنظيم اختبار القدرات، كما أظهرت الدراسة كذلك عدداً من النتائج الأخرى التي يمكن للمركز الوطني للقياس والتقويم الاستفادة منها في تطوير اختبار القدرات، واختباراته وبرامجه المستقبلية.

* أستاذ علم النفس المشارك - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

مقدمة:

للقبول في التعليم العالي من المرتكزات الأساسية في السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية الصادرة في عام (١٣٨٩هـ)، مستفيدة في ذلك من تجارب الدول المتقدمة في هذا المضمار، وفقاً لما يتناسب وطبيعة التطور والنمو في التعليم العالي كماً وكيفاً. ومع تطور سياسات وشروط القبول في الجامعات السعودية، أصبحت كل جامعة أو كلية تضع ضوابطاً وشروطاً للقبول فيها، وظهر نتيجة لذلك تفاوت واختلاف بين المؤسسات التعليمية في شروط القبول، بل في الجامعة الواحدة أصبح هذا التفاوت يختلف من سنة إلى أخرى، ورغبة من الدولة، ممثلة في وزارة التعليم العالي في تحقيق ضبط شمولي لجودة مدخلات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، من خلال وضع أسس وضوابط علمية دقيقة وراسخة ومتطورة، تشمل مؤسسات التعليم العالي بمختلف ما تقدمه من تخصصات، تحت مظلة مؤسسة واحدة تكون مسؤولة عن اختبارات القبول لمؤسسات التعليم العالي، صدر الأمر السامي الكريم رقم (٨/٤٧١) في ١٩/٦/١٤٢١هـ بإنشاء المركز الوطني لقياس والتقويم في التعليم العالي، ليتولى عمليات القياس التي يحتاجها التعليم العالي. ليتمكن الطلاب القادرون أكاديمياً من مواصلة تعليمهم الجامعي بحسب ميولهم.

لقد أثارت زيادة الطلب على فرص القبول في الجامعات، وزيادة تكلفة التعليم العالي بشكل عام، وبروز ظاهرة الهدر الكبير في مرحلة التعليم الجامعي، الناتج من ارتفاع نسب الرسوب والتسرب في الجامعات والمعاهد العليا، التي تناولتها عدد من الدراسات مثل دراسة (محروس غبان وآخرون ١٤٢٠هـ؛ وفهد الجدوع ١٤٢١هـ؛ وسعيد الشرم ١٤٢٠هـ) عدة تساؤلات حول مدى جودة معايير القبول المستخدمة للتعليم الجامعي، حيث يعتمد بصورة أساسية على نسبة الطالب في الثانوية العامة واجتيازه للمقابلة الشخصية، وترتب على ذلك بروز الحاجة إلى استخدام معايير مقننة علمياً وموحدة وعادلة لقبول الطلاب في الجامعات وتوزيعهم على التخصصات المختلفة فيها، وأصبح هذا الأمر محور اهتمام دول العالم المختلفة، حيث تعمل جميعها على تطوير معايير قبول وانتقاء الطلاب لمرحلة التعليم العالي.

وقد مرت ضوابط وشروط القبول في الجامعات بمراحل متعددة ومتطورة، وفقاً لطبيعة كل دولة، ودرجة تطور التعليم فيها، والمملكة العربية السعودية من البلدان التي اهتمت مبكراً بهذا الأمر ووضعت له الحلول والسياسات القائمة على الدراسات العلمية الدقيقة. وكانت فكرة اختيار الأفضل

الأهلية وغيرها من الكليات، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على موقف الفئة المستهدفة باختبار القدرات، ومدى إدراكهم لأهميته ولما يقدمه من معلومات عنهم ولهم، ومعرفة مدى استفادتهم منه، ودوره وأثره في النهوض بالقبول في الجامعات، وفي توجيه الطلاب وإرشادهم إلى التخصصات الجامعية التي تلائم قدراتهم واستعداداتهم، ومعرفة مقترحاتهم حياله، وما يمكن أن تقدمه هذه المعلومات للمركز ليستفيد منها في تطوير اختباراتهم وللجامعات بتطوير نظام القبول فيها، بما يخدم مصلحة الطلاب والجامعات والعملية التربوية عموماً.

ولاشك أن فكرة القيام بدراسات لمعرفة مدركات الطلاب في الجامعات السعودية، حول اختبار القدرات العامة يعتبر أمراً مهماً، واعترافاً بحقيقة علمية تتعلق بأهمية الحصول على المعلومة من مصدرها الحقيقي، دون الإقتصار على مجرد الاجتهادات الفردية التي قد لا تأخذ في الحسبان تباين الآراء وتناقضها في أي مجتمع من المجتمعات.

ومن القضايا المسلم بها في الدراسات والبحوث المتعلقة بالتعرف على مدركات أفراد المجتمع المدروس واستطلاع آرائهم، أنها تخضع لمتغيرات متعددة قابلة للتأثر بعوامل عديدة، وفقاً لاعتبارات تتعلق بالفئة المستهدفة وذلك بمعرفة مدى ونوع

وقدراتهم ومواهبهم واستعداداتهم وما يناسبهم من تخصصات.

مشكلة الدراسة:

بدأ المركز الوطني للقياس والتقويم في المملكة العربية السعودية بتنفيذ اختبار القدرات العامة لخريجي الثانوية العامة عام ١٤٢٣هـ بصورة تجريبية للطلاب المتقدمين للالتحاق بثلاث جامعات من جامعات المملكة العربية السعودية، هي: جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فيصل، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، واستمر المركز في تقديم اختبار القدرات لجميع الطلاب المتخرجين من الثانوية العامة والراغبين في الالتحاق بجميع الجامعات السعودية، التي أصبح اختبار القدرات الذي ينفذه المركز معياراً أساسياً للقبول فيها إلى جانب الثانوية العامة، وقد بلغ مجموع الطلاب الذين أدوا اختبار القدرات حتى عام (١٤٢٧هـ) حوالي ستمائة وستة وتسعين ألفاً وتسعمائة وأربع وثلاثين (٦٩٦,٩٣٤) طالباً.

ونظراً للازدياد المطرد في أعداد الطلاب المتقدمين لاختبار القدرات العامة من خريجي الثانوية العامة، إضافة إلى مبادرات عديد من الجهات الأخرى من غير الجامعات المحلية إلى اشتراط اختبار القدرات الذي ينفذه المركز معياراً للقبول فيها، مثل الكليات العسكرية وكليات المعلمين، وكليات وزارة الصحة، والكليات

ومقترحاتهم حياله للنهوض به وتطويره مستقبلاً.

تساؤلات الدراسة:

من خلال ما تمت مناقشته في مشكلة الدراسة فإن الدراسة ستحاول الإجابة على التساؤلات الآتية:

١. ما مدركات الطلاب في الجامعات السعودية عما يقدمه اختبار القدرات من معلومات بصفة عامة؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟
٢. ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسئلة اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟
٣. ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟
٤. ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟
٥. ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسلوب المركز في تنظيم اختبار القدرات؟ وهل هناك

مدركاتهم عن الموضوع أو القضية المطروحة، وتتطلب تلك المتغيرات رصدًا دقيقاً ودراسة متأنية لكل ما له علاقة بها من أجل قياسها وتشخيصها، ومن ثم الحكم عليها بطريقة تضمن تقديم المقترحات الناجحة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف الذي من أجله أجريت الدراسات.

من هذا المنطلق فإن عملية إجراء الدراسات المتعلقة بمعرفة مدركات الجمهور واستطلاع آرائهم، من حيث تصميم أدواتها، واختيار عيناتها، واستخدام المقاييس والاختبارات الإحصائية المناسبة لها، ومن ثم تحليل نتائجها وتفسيرها، تعتبر إحدى المتطلبات المنهجية الضرورية للتعرف على مدركات الأفراد وردود أفعالهم تجاه أي ظاهرة يراد دراستها من شتى الجوانب.

وعليه فإن مشكلة هذه الدراسة تتلخص في السؤال الرئيس الآتي:

"ما مدركات الطلاب في الجامعات السعودية عن ما يقدمه اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، وما إدراكهم لآثاره في قبول الطلاب وتوجيههم وإرشادهم إلى التخصصات التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم، ومعرفة رأيهم حول مدى تحقيقه للعدل في القبول في الجامعات، ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، والاستفادة من ملحوظاتهم

في هذا المجال في مجتمعات أخرى تختلف أحوالها عن مجتمع المملكة العربية السعودية وعن اختبارات أخرى.

٣- تغطية النقص في الدراسات المتعلقة بجوانب تقويم الاختبارات والمقاييس المتعلقة بشروط القبول في الجامعات، وتطويرها من جهة وكذلك الدراسات المتعلقة بالنواحي التربوية من جهة أخرى.

٤- سوف تعمل الدراسة على تعميق فهمنا حيال اختبار القدرات العامة، من خلال معرفة مدركات أصحاب العلاقة بهذا الاختبار من الطلبة في الجامعات، الأمر الذي يعطي مؤشرات تؤدي إلى تحسين عملية التقويم وتطويرها وكيفية التعامل مع الطلبة.

ثانياً : الأهمية على المستوى العملي:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية العملية في التالي:

١- سوف تسهم هذه الدراسة بإذن الله- في الإجابة عن كثير من التساؤلات التي يطرحها طلاب الجامعات وطلاب المرحلة الثانوية وأولياء أمورهم. فيما يتعلق بإجراءات القبول في الجامعات وأساليب التقويم والاختبارات المتعلقة بها.

٢- نتائج هذه الدراسة ستعمل - بإذن الله - على تزويد صانعي القرارات

فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟
أهمية الدراسة.

يعتبر التعرف على مدركات الطلاب في الجامعات السعودية عن اختبار القدرات العامة، الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي من الدراسات التي لها أهميتها على مختلف المستويات العلمية والعملية والاستراتيجية والتخطيطية وذلك على النحو التالي:

أولاً : الأهمية على المستوى العلمي:

تتلخص أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية في الآتي:

١- إن معرفة مدى إدراك الطلاب في الجامعات السعودية، لما يقدمه اختبار القدرات العامة من معلومات وموقفهم منه لموضوع له أهميته العلمية؛ لأنه قد يساهم في توضيح المستويات الحقيقية لإدراكهم لأهميته ولما يقدمه من معلومات وموقفهم من ذلك، وبالتالي يمكن التعامل مع هذه المعلومات بموضوعية، ومن ثم الاستفادة منها في تطوير أساليب قياسية أكثر فاعلية للنهوض باختبارات ومقاييس المركز وتطويرها مستقبلاً.

٢- التفسير العلمي لمدى استفادة الطلاب في الجامعات السعودية من اختبار القدرات العامة يقلل كثيراً من الاعتماد على البحوث والدراسات التي أجريت

الأخرى التي ينفذها المركز بصفة خاصة.

٣- وعلى المستوى التخطيطي يمكن أن تكون هذه الدراسة أحد منطلقات التخطيط العلمي للنهوض بشروط القبول والالتحاق بالجامعات والدراسات العليا، وتطوير اختبارات القدرات والمهارات مستقبلاً؛ وذلك لأنها يمكن أن تقدم للمخطّط اقتراحات جاهزة وتوصيات علمية تجعله أكثر استناداً إلى الواقع المعاش، وكذلك توفير قاعدة بيانات ومعلومات لا غنى عنها للمخطط ولصاحب القرار.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك الطلاب في الجامعات السعودية لما يقدمه اختبار القدرات العامة من معلومات وموقفهم منه وذلك وفقاً لما يلي:

١. التعرف على مدرّكاتهم لما يقدمه اختبار القدرات من معلومات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في مدرّكاتهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية.
٢. التعرف على موقفهم من أسئلة اختبار القدرات، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في موقفهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية.

وواضعي السياسات المتعلقة بشروط القبول والالتحاق بالجامعات بالكثير من الملحوظات والمقترحات والتوصيات العلمية الصادرة من المستفيدين أنفسهم (الطلاب في الجامعات السعودية)، مما يؤدي إلى مزيد من العمل الجاد لتطوير أساليب التقويم والقياس المتعلقة بالقدرات والمهارات وتحسين شروط القبول والالتحاق بالجامعات والكليات والدراسات العليا.

ثالثاً: الأهمية على المستوى:

الاستراتيجي والتخطيطي:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في بُعدها الاستراتيجي والتخطيطي فيما يلي:

١- ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج، وما تطوره من آراء، وما تستخلصه من ملاحظات وتوصيات ومقترحات، يعتبر رافداً مهماً من روافد رسم استراتيجية القبول في الجامعات والدراسات العليا والمهن والتوظيف.

٢- ما تهدف إليه الدراسة من معرفة مدرّكات الطلاب في الجامعات حول اختبار القدرات الذي ينفذه المركز سيفتح المجال أمام وضع الحلول وتطوير البرامج، التي يمكن أن تسهم في النهوض بسياسات القبول في الجامعات بصفة عامة، وفي تطوير وتحسين اختبار القدرات والاختبارات

٣. التعرف على موقفهم من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في موقفهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية.
٤. التعرف على موقفهم من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في موقفهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية.
٥. التعرف على موقفهم من أسلوب تنظيم وتنفيذ المركز لاختبار القدرات، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في ذلك وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية.
- مصطلحات الدراسة:**
الجامعات في هذه الدراسة:
ويقصد بالجامعات في هذه الدراسة الجامعات التي أنشأتها حكومة المملكة العربية السعودية، وتشرف عليها وزارة التعليم العالي وقت إجراء الدراسة والمتمثلة في:
 - ١- الجامعة الإسلامية.
 - ٢- جامعة الإمام محمد بن سعود.
 - ٣- جامعة الطائف.
 - ٤- جامعة القصيم.
 - ٥- جامعة الملك خالد.
 - ٦- جامعة الملك سعود.
 - ٧- جامعة الملك عبد العزيز.
- ٨- جامعة الملك فهد.
- ٩- جامعة الملك فيصل.
- ١٠- جامعة أم القرى.
- ١١- جامعة طيبة.
- الطلاب في هذه الدراسة:**
يقصد بالطلاب في هذه الدراسة الطالب الجامعي الذي يدرس بإحدى الجامعات السعودية المشار إليها، وسبق له أن تقدم لاختبار القدرات العامة، واستخدمت درجته فيه كأحد معايير قبوله في الجامعة وقت إجراء الدراسة.
- اختبار القدرات العامة:**
يقصد باختبار القدرات العامة في هذه الدراسة، الاختبار الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وهو اختبار مقنن باللغة العربية خاص بخريجي الثانوية العامة الراغبين في مواصلة دراساتهم في مؤسسات التعليم العالي، ومدته ساعتان ونصف، ويقاس القدرة التحليلية والاستدلالية للطلاب، ويتكون من جزأين: جزء لفظي، وآخر كمي.
- ويقصد بقدرات الطالب، القدرة العقلية التي تبني مع الطالب يوماً بعد يوم أو مع مرور الأيام، من خلال التعلم والقراءة واطلاع داخل المدرسة وخارجها، واختبار القدرات يعنى بالقدرات المرتبطة بعملية التعلم كالقدرة التحليلية، والقدرة الاستدلالية، أي أنه يركز على معرفة قابلية الطالب

أسئلة القسم اللفظي التعرف على قدرة الطالب في:

(١) استيعاب المقروء: فهم نصوص القراءة وتحليلها من خلال الإجابة عن أسئلة تتصل بمضمون هذه النصوص.

(٢) إكمال الجمل: فهم النصوص القصيرة الناقصة ومعرفة ما تحتاج إليه من تمات لتكون جملاً مفيدة.

(٣) التناظر اللفظي: إدراك العلاقة بين زوج من الكلمات في مطلع السؤال وقياسها على نظائر تماثلها.

(٤) دلالات المفردات: تحديد معاني بعض الكلمات، أو معرفة دلالتها من خلال السياق.

أما أسئلة القسم الكمي فتركز على القياس، والاستنتاج، وحل المسائل، ويحتاج إلى معلومات أساسية بسيطة.

تتبع أهمية اختبار القدرات العامة من كونه يسهم في اختيار الطلبة الذين لديهم الاستعداد للدراسة الجامعية، وهذا ما أثبتته التجارب العالمية، من أن مثل هذه الاختبارات إذا أضيفت إلى غيرها من المعايير يمكن أن تتوقع احتمالات استمرار الطالب في دراسته الجامعية، وما سيحققه من معدل في السنة الجامعية الأولى، واحتمالات تخرجه في الوقت المحدد، وكذلك التنبؤ بنجاحه في حياته العملية بعد تخرجه من الجامعة (المركز الوطني

للتعلم بصرف النظر عن البراعة في موضوع معين، أو مستوى قدرة الطالب في مادة من المواد التي درسها، والقدرات التي يقيسها الاختبار هي:

١- القدرة على فهم المقروء.

٢- القدرة على إدراك العلاقات المنطقية.

٣- القدرة على حل المسائل بمفاهيمها الرياضية الأساسية.

٤- القدرة على الاستنتاج.

٥- القدرة على القياس وفق أنماط معينة من العلاقات.

وهناك فرق بين اختبار القدرات، والاختبارات التحصيلية، فاختبار القدرات يقيس القدرة على الفهم، والتطبيق، والاستدلال، والتحليل في مجالي: اللغة، والرياضيات، وهو يعتمد على القدرات العقلية والتي تنمو بطبيعتها مع الإنسان يوماً بعد يوم عن طريق التعلم وصقل القدرات الذاتية، فهو لا يعتمد اعتماداً مباشراً على المعلومات المجردة، وهو بهذا يختلف عن الاختبار التحصيلي، الذي يقيس مدى استيعاب الطالب لبعض المعارف، والمفاهيم، والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، كما يدل التحصيل الدراسي على الوضع الراهن لأداء الفرد أو تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في برنامج تعليمي (علام، ٢٠٠٠م). ويتكون اختبار القدرات من قسمين، قسم لفظي وآخر كمي. وتستهدف

دول العالم على خريجي الثانوية العامة، اجتياز اختبارات للقدرات والمهارات المعرفية، وغيرها من الاختبارات، للالتحاق بالتعليم العالي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً تعتمد معظم الكليات والجامعات في تقليل نسبة التعثر الدراسي والرسوب والتسرب في أوساط طلابها على استخدام أساليب عملية في قبولهم في التخصصات المختلفة مثل استخدام نتائج اختبار الكفاءة المدرسية وهو اختبار قدرات (Scholastic Assessment Test) والذي يعرف اختصاراً بـ (SAT)، لمساعدتها في قبول طلاب مؤهلين أكاديمياً، كما أن إدارة الامتحانات في التعليم العالي (مصلحة الاختبارات التربوية) (ETS) ومجلس امتحانات دخول الكليات (CEEBS) ظلاً يشجعان هذا الاتجاه ويدعمانه منذ أكثر من خمس وسبعين عاماً (١٩٨٥م، CROUSE).

ويتكون اختبار (SAT) من ثلاثة أقسام، قسم لفظي: يقيس قدرة الطالب على القراءة والفهم والاستدلال، وقسم رياضي: ويقيس قدرة الطالب على الاستدلال الرياضي ومعالجة المسائل الرياضية، أما القسم الثالث فيختص بالكتابة، وهو من جزأين، جزء للكتابة الحرة، والآخر أسئلة متعددة الخيارات، ويتولى الإشراف على هذا الاختبار إعدداً وتنفيذاً مصلحة الاختبارات

للقياس والتقويم في التعليم العالي، (١٤٢٧هـ).

الإطار النظري:

لقد كثر الجدل والنقاش حول الاختبارات العامة للمرحلة الثانوية، وخاصة في البلدان المتقدمة علمياً وتكنولوجياً، وذلك لأهمية صياغة قرار القبول في مؤسسات ومعاهد التعليم العالي، لارتباط ذلك بعجلة التقدم والتطور، وكذلك لارتباط فرص العمل بالقدرات والمهارات، والقابليات الخاصة التي يحملها المتقدم لملء هذه الفرص.

ونجد أن تلك البلدان أمام موجة التجديد والتقدم والتطور والتحديث المتسارعة فيها من جهة، وضغط أصحاب المصانع والشركات الكبرى لشغل الوظائف والمهن من جهة أخرى، استجاب الكثير منها لتطوير إجراءات القبول في الكليات والمعاهد العليا، وبدأت تشترط اختبارات للقدرات تكون من ضمن شروط الالتحاق فيها، وذلك وفقاً لخصوصية كل بلد وظروفه الاجتماعية والثقافية، وتاريخه التربوي، والتباين أو التشابه في نظمهم المدرسية داخل البلد نفسه، ونظم الانتقاء التربوي للجامعة، وإمكانية توفير البديل أو البدائل من أجل التغيير.

لذا يلاحظ الاختلاف والتغير في شروط الدول التي تضعها للالتحاق في مؤسسات التعليم العالي لديها، حيث اشترط العديد من

في جميع أنحاء المملكة البريطانية من بداية عام (٢٠٠٨م).

وكانت السويد قبل عام (١٩٨٥م) تعتمد في قبول الطلاب في الجامعات على نجاحهم في المرحلة الثانوية، وكان اختبار المرحلة الثانوية (ولا يزال) موحداً ومقنناً لجميع المواد وعلى مستوى البلاد، بحيث يمكن مقارنة الطلاب في مادة من المواد، أو في المجموع الكلي في جميع أنحاء السويد في ضوء معيار مشترك، وعلى الرغم من ذلك فقد بدأ عدد من الخبراء بدراسة إمكانية استخدام اختبار قبول للمتقدمين للتعليم العالي، وبعد تجريب عدد كبير من الاختبارات العالمية، ودراسة قيمتها الانتقائية، انتهى الأمر إلى تبني اختبار الاستعداد المدرسي السويدي، أو ما يسمى باختبار القدرات العامة السويدي (Sweden Scholastic Aptitude Test)، وفي عام (١٩٩١م) وبعد أن خضع هذا الاختبار للتجريب، وطبق على مجموعات صغيرة، أصبح يحق لجميع المتقدمين أن يستخدموا نتائج الاختبار بدلاً عن الدرجات، على اعتبار أن نظام الاختبار السويدي يسمح للمتقدم أن يستخدم في طلبه للالتحاق بالتعليم العالي، إما الدرجات، وإما نتائج الاختبار (اختبار القدرات السويدي).

وبعد أن درست لجنة الدخول للدراسات الجامعية (Commission of Access to University Studies) هذا الاختبار،

التربوية (ETS) ومجلس امتحان دخول الكليات (CEEB).

أما في بريطانيا فقد كانت شهادة الثانوية العامة (GCE) كافية للقبول في الجامعات البريطانية، وذلك قبل عام (١٩٥٠م) ولكن مع ازدياد عدد الطلاب، مقابل إمكانيات الجامعات، أصبح القبول يحتاج إلى معايير أكثر قوة وقدرة على الانتقاء، وأصبحت الجامعات تشترط على الراغبين في الالتحاق بها، اجتياز مستوى متقدم من الثانوية (GCE ADVANCED LEVEL) والذي يسمى حالياً بـ (A-level).

ونسبة لارتفاع عدد الطلاب الذين يحصلون على تقديرات عالية في اختبار (A-Level)، ومحدودية المقاعد المتاحة في الجامعات، لم تستطع اللجنة المشرفة على القبول في الجامعات الوصول إلى طريقة انتقاء مناسبة، لذا وافقت الحكومة البريطانية في عام (٢٠٠٥م)، على البدء في تجربة اختبار آخر غير (A-Level) لعلاج تلك المشكلة، وهذا الاختبار مماثل للاختبار الأمريكي المشهور (SAT)، وهو اختبار للقدرات ويركز على القدرات الذهنية، ويبتعد عن التحصيل. ويشرف على هذا الاختبار الجديد شأنه في ذلك شأن (A-Level) مجلس الجامعات البريطانية (Universities Board)، الذي بدأ تطبيقه

الاختبار المركز الوطني للامتحان الجامعي
(National center for university
Examination).

ويركز الاختبار الذي تعدّه الجامعات أو الكليات كل على حسب شروطها على مجموعة من المهارات والقدرات الخاصة التي تتطلبها طبيعة الدراسة في الكلية، أو المدرسة، كما يتم تهيئة الطلاب للاختبار الموحد عن طريق مدارس تحضيرية تسمى (يويكو) وهي خاصة بالطلاب الذين لم يجتازوا هذا الاختبار في المرة الأولى، وتتطلب مدارس (اليويكو) من فلسفة علمية شاملة تتناول كافة الجوانب المعنوية والمادية والجسدية بصورة متكاملة، بحيث تعمل على تزويد الطلبة الجامعيين بقواعد وأسس في المعرفة والمهارات التي تفيدهم حتى فيما بعد دراستهم الجامعية، وحياتهم المهنية والاجتماعية بعد تخرجهم. (August 1992).

ويستند اختيار الطلاب في جامعات الصين الشعبية وكلياتها على نظام موحد هو امتحان دخول التعليم العالي (Higher Education Entrance Examination)، ويعتقد المسؤولون التربويون في الصين، أن لهذا الامتحان دوراً في تقوية وتحسين التعليم الأساسي الذي يسبق التعليم العالي، كما أنه يكون اتجاهات إيجابية جيدة، ودافعية نحو التعلم.

اقترحت إضافته إلى درجة الشهادة الثانوية، وأقرته المؤسسات التربوية والأحزاب السياسية، وأصبح اختيار الجامعات قائماً على كلا المعيارين، درجة الثانوية العامة، واختبار الاستعداد المدرسي (اختبار القدرات العامة).

وتعطي الجامعات الألمانية (٥٥%) من نسبة القبول للطلاب لاجتياز اختبار القدرات، وبعض الجامعات الألمانية تستخدم من ضمن معايير القبول توزيع الطلبة إقليمياً حسب مناطق سكنهم (جربو، ١٩٨٩م).

وتعتمد تركيا اختباراً موحداً للقبول في الجامعات، يسمى اختبار القبول الموحد (OSS) وهو اختبار يتألف من جزأين أساسيين: يقيس الجزء الأول القدرة اللغوية، وهو للتأكد من إتقان اللغة التركية، أما الجزء الثاني فيقيس القدرة الحسابية، بهدف التأكد من إتقان استخدام أساسيات الرياضيات والقدرة على التحليل باستخدام مفاهيم العلوم الطبيعية.

أما في اليابان فنجد الجامعات فيها تشترط مستويات عالية من الأداء، في اختبار قبول عام مشترك بين الجامعات، واختبار آخر خاص بالجامعة المرغوبة، ولا تعطي الجامعات اليابانية وزناً يذكر لسجل الثانوية العامة، أو درجاتها، وحالياً يطبق الاختبار المشترك في جميع الجامعات، ويشرف على إعداد وتطبيق هذا

بينما تشترط الفلبين في قبول طلابها في الجامعات اجتياز اختبار الاستعداد الأكاديمي، الذي يعد الامتحان الوطني لدخول الكليات، (National College Entrance Examination) وصمم هذا الامتحان لقيس القدرات العقلية المتطورة لدى طالب المرحلة الثانوية، التي تعد ضرورة للنجاح في التعليم العالي، وقيس هذا الاختبار القدرة اللغوية، الرياضية، والاستدلالية للطلاب.

ولا توجد في الدول العربية من تشترط اجتياز اختبار للقدرات العامة للطلاب، كشرط أساسي من شروط الالتحاق بالجامعات، عدا المملكة العربية السعودية وجامعة البحرين. إلا أن هناك سمات ومعايير مشتركة بينها في شروط القبول للجامعات، وتتمثل في الآتي:

- ١- الحصول على شهادة الثانوية العامة أو ما يعادلها.
- ٢- الحصول على معدل عام ومعدل خاص في مواد الشهادة الثانوية العامة.
- ٣- إجراء المقابلة الشخصية في بعض الكليات والتخصصات.
- ٤- إجراء اختبارات قبول خاصة ببعض الكليات والتخصصات.
- ٥- إجراء اختبارات عامة في التخصصات التي تطلب ذلك. (المقبل، ١٤٢٦هـ).

ونظراً لأنه المعيار الوحيد لقبول الطلاب في الجامعات، وبسبب التنافس الشديد على اجتيزه، فقد انصب اهتمام الطلاب والمعلمين والآباء في المرحلة الثانوية على ذلك الامتحان، على الرغم من أن نسبة القبول من خريجي الثانوية العامة في الجامعات الصينية لا يتجاوز (٢٠%)، الأمر الذي أقلق المسؤولين عن التربية في الصين الشعبية حيث شعروا أن هذا الاتجاه لا يحقق للتعليم الثانوي أهدافه المرسومة نظراً لأن (٨٠%) من خريجي الثانوية العامة لا يلتحقون بالتعليم الجامعي، لذلك فإن إعدادهم يكون في اتجاه غير صحيح، لذا فرض المجلس التربوي امتحان شهادة التخرج من الثانوية (High School Certificate Examination).

ويقيس هذا الامتحان تحصيل الطالب في المرحلة الثانوية في ضوء الأهداف الخاصة بتلك المرحلة وفي الوقت نفسه يهيئ الطالب ويعدده ليكون مرشحاً لدخول امتحان قبول التعليم العالي.

وانعكس هذا التغيير على طبيعة امتحان القبول نفسه، فبدلاً من تركيزه على قياس التحصيل واستدعاء المعلومات والحقائق أصبح الآن موجهاً نحو قياس القدرات العقلية المختلفة، ويسمى بالاختبار الوطني للقبول الجامعي (National College Entrance Examination).

الطلاب بأن للامتحانات آثاراً إيجابية وأخرى سلبية، وأن الآثار الإيجابية لها أكثر من السلبية، حيث إنها تعود الطلاب على التفاس الإيجابي، وعلى التفكير بعمق، وإنها توجه مسار الطالب في المستقبل، وتوفر العدالة في الحكم على الطالب، وتثير الدافعية لدى الطلبة، وتعودهم على التفكير الناقد في المستقبل، وأن الطالب يشعر بالارتياح والرضا أثناء إجابته عن أسئلة الامتحان.

أما عن الآثار السلبية للامتحانات فقد ذكر الطلاب بأنها تجعل تدريس المعلمين موجهاً لأغراض الامتحان بالدرجة الأولى، وأنها تعمل على التأثير في العلاقة بين الطالب والمعلم سلباً وإيجاباً، وتسبب القلق والارتباك والعصبية، كما أكد الطلبة أن الاختبارات الموضوعية تتفق مع ميولهم الدراسية، وأن الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة أفضل من المقالية المطولة، كما أن الاختبارات العملية والشفوية والتقارير والأنشطة اللاصفية، من الأساليب التي تتفق مع ميولهم الدراسية.

كما وجد عبد الرحمن المرشد في دراسة أجراها عام (١٤١٨هـ) بهدف إيجاد معايير للقبول في الجامعات وتطويرها، ليسترشد بها في تحديد ميول وقدرات واستعداد الطلاب، أن غالبية الطلبة يرون أن نسبة الطالب في الثانوية هي المعيار المفضل لديهم للقبول في

إلا أن المراقب يلاحظ أن الدول العربية بدأت تطور وتحديث إجراءات القبول في الجامعات، عن طريق استخدام العديد من الاختبارات التحصيلية التي تسهم في الحد من الرسوب والهدر في الجامعات، وتعمل على توجيه الطلبة وإرشادهم نحو التخصصات التي تتفق وميولهم ومقدراتهم وإبداعاتهم.

الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض بعض الأدبيات المتاحة ذات الصلة بمعرفة مدركات ورأي الطلاب حول الاختبارات بصفة عامة، تبين من الدراسة التي أجراها ويليامز "William" عام (١٩٩٢م)، أن معظم الطلبة يفضلون المشاركة في التخطيط لمحتوى التعليم، وأساليب التقويم، وأن المناقشة الصفية مفيدة وبالذات تلك المتعلقة بالتقويم، كما يفضلون القيام بالمشاريع البحثية في التقويم، وأبرزت دراسة يوسف محمود عام (١٩٩٣م) مجموعة من المشكلات التي تقلق الطلبة في الجامعات المصرية من أبرزها، أن أسئلة الاختبار تقيس الحفظ والاسترجاع فقط، وتقتصر على أجزاء قليلة من المحتوى.

وفي الدراسة التي قام بها قسم البحوث التربوية بدولة الإمارات العربية المتحدة عام (١٩٩٨م) بهدف معرفة مدى فاعلية أساليب القياس والتقويم السائدة في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، أفاد

يعطون الطلاب الحرية للتفكير، ويتيحون لهم حرية النقاش، وإن كانت الأسئلة والمناقشات لا تثير التحديات لديهم.

كما وجد عبدالله المقوشي في دراسة أجراها عام (٢٠٠٠م) أن المعدلات العامة في المرحلة الثانوية، ليست معياراً كافياً للقبول في الجامعات السعودية، مما يدفع الجهات المسؤولة عن التعليم العالي في المملكة العربية السعودية إلى البحث عن معايير قبول أخرى أكثر دقة وتتواءم بالأداء في الكليات العلمية في المرحلة الجامعية، كما وجد أن الاعتماد على المعدل العام فقط للقبول في الجامعات السعودية يحتاج إلى إعادة نظر، كما وجدت الدراسة أن الجامعات تحتاج إلى معيار يقيس بعض الخصائص العلمية والذهنية، واللغوية، التي لا تتعرض لها اختبارات الثانوية العامة، مثل: القدرة على تطبيق ما تعلمه الطالب من مفاهيم الاستعداد، ويشمل أنماط التفكير، والمنطق، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة اللغوية والذهنية.

وثمة دراسة أخرى قام بها عبد الله النجار عام (٢٠٠١م) بهدف إبراز الدور الذي يلعبه اختبار القبول في تحديد نجاح الطالب الأكاديمي في الجامعة، إضافة إلى بعض الأهداف الأخرى، وخرج من خلالها إلى أن كلاً من درجات اختبار القبول، ومجموع الدرجات في الشهادة الثانوية، يعدان من أهم المؤشرات للنجاح في

الجامعة، وأن هناك مجموعة من السلبيات المترتبة على اعتماد معايير القبول المستخدمة في الجامعات.

وأن أغلب المعلمين يرون أنه لا يفترض أن يقبل في الجامعة أو الكلية، كل من تخرج من المرحلة الثانوية، ألا يعتمد على نسبة الثانوية بوصفها معياراً أساسياً للقبول، وضرورة إدخال معايير أخرى للقبول من بينها اختبارات القدرات.

وفي دراسة أجراها محمود كسناوي عام (١٤١٨هـ) بهدف التعرف على واقع استراتيجية القبول المتبعة -حالياً- في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، توصل من خلالها إلى أن إجراءات القبول في معظم الجامعات تركز على النسبة التي يحصل عليها الطالب في الثانوية دون التأكيد على اختبارات القبول والمقابلات الشخصية وغيرها من الاختبارات، هذا بالإضافة إلى توجيه بعض الطلاب إلى تخصصات لا يرغبونها، ولا تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم، الأمر الذي يؤدي إلى الرسوب والتسرب، أو التحويل من قسم لآخر.

أما دراسة حاكم الكندري التي أجراها عام (٢٠٠٠م) على عينة مكونة من أربع كليات للتربية، في كل من: جامعة البحرين، وقطر، والكويت، والإمارات العربية المتحدة، جاء من نتائجها، أن الطلاب يرون أن الأساتذة والمحاضرين

التي تم تناولها خلال المقرر ولا يحبذون التركيز في الاختبارات على الأسئلة التي تتعلق بمهارات التفكير العليا، إذ إن هذه تحتاج إلى جهد في الربط والتحليل والاستنتاج، وهم بذلك يرغبون في سلوك أقصر الطرق في الحصول على علامات عالية في الاختبارات، كما لم يفضل الطلبة في التقويم الأسئلة التي تتطلب منهم إعطاء وجهة نظرهم حيال موضوع من الموضوعات.

كما نجد هناك دراسات اختصت بمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمسؤولين التربويين في أساليب التقويم والاختبارات، وتوصلت للعديد من النتائج المهمة في هذا الصدد، ومنها الدراسة التي قام بها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية عام (١٩٨١م)، بهدف مقارنة واقع أساليب التقويم والامتحانات بدول الخليج، والتي تميزت بأنها لم تقتصر على استطلاع آراء المسؤولين في إدارة الامتحانات، وإنما شملت العاملين في الميدان التربوي، وشمل الاستطلاع كافة النواحي المتعلقة بالتقويم كالنواحي التنظيمية، والإدارية والأساليب المتبعة في التقويم. كما أجرى المركز العربي دراسة ميدانية أخرى عام (١٩٨٤م) بهدف التعرف على واقع أساليب التقويم المستخدمة في دول الخليج العربي، وفي عام (١٩٨٥م) نفذ مركز البحوث

الجامعة بصفة عامة، كما وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجات الشهادة الثانوية، ودرجات اختبار القبول، والمعدل التراكمي في الجامعة مجتمعة.

وأفاد يحيى حياتي نصار (٢٠٠٤م) في دراسته حول إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم، أن الطلبة لا يحبذون استخدام أسلوب تقديم وعرض بحوثهم أمام زملائهم كأحد أساليب تقويمهم، ويفضلون استخدام أكثر من أسلوب في عملية التقويم وأن إدراكهم لأساليب التقويم تزداد إيجابية كلما ارتفع مستواهم التحصيلي.

أما دراسة أمبو سعيدي وعبدالله الهاشمي (٢٠٠٥م) حول إجراءات التدريس والتقويم المفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، فقد تبين من خلالها أن هناك تنوعاً في أساليب التقويم التي يمارسها الأساتذة، بين المقالة، والموضوعية، إضافة إلى الأنشطة التي يقوم بها الطلبة، كما أوضحت الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية في مجال التقويم بين طلبة تخصص العلوم، والرياضيات، وطلبة تخصص اللغة الإنجليزية، لصالح تخصص العلوم والرياضيات، وذلك لطبيعة أساليب التقويم في كل تخصص، وأن الطلبة يفضلون في الاختبارات والتقسيم الأسئلة التي تركز على القضايا والمعارف

التربوية دراسة ميدانية تحليلية أخرى حول تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام، بدول الخليج العربية، وقد خرجت تلك الدراسات بعدد من النتائج من أبرزها:

١- غلبت الجوانب المعرفية بمستوياتها الثلاث (التذكر والفهم والاستيعاب) في تقويم الطلبة في مختلف المواد، أما الجوانب المهارية والقدرات فيقل استخدامها.

٢- استخدام الاختبارات المقالية والموضوعية بكثرة، وبالذات في المرحلتين الإعدادية والابتدائية، كما يؤخذ بالاعتبار النشاطات الأخرى، كالواجبات المنزلية أو المناقشة والتقارير في التقويم.

٣- أن الاختبارات هي الأسلوب السائد في التقويم، وتشكل الاختبارات التحريرية، والشفوية، الأدوات الأساسية للتقويم.

كما وجدت دراسة على حسن وآخرين عام (١٩٩١م) أن أكثر أساليب تقويم التحصيل المستخدمة في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات هي أسلوب الأسئلة الشفوية والواجبات المنزلية، وعدم وجود أهداف واضحة في ذهن المعلم لما يجريه من تقويم، كما تبين أن وزارة التربية لم تأخذ بالتطورات المهمة في مجال التقويم، مثل اختبارات التحصيل المقننة، والاختبارات محكية المرجع، وبنوك

الأسئلة على الرغم من أهميتها التربوية. وفي دراسة أجرتها لطيفة هلال عام (١٤١٤هـ) بهدف التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السعوديين حول سياسات القبول في جامعة أم القرى، فقد خرجت الدراسة بأن السياسات الحالية المطبقة في الجامعة فيها الكثير من التساهل، حيث لا يتم قبول الطلاب وفقاً لقدراتهم، ومع ما يماشى مع متطلبات سوق العمل، كما بينت الدراسة أن شروط القبول في بعض الأقسام ليست ثابتة، فأحياناً تطبق وأحياناً لا تطبق، كما بينت الدراسة أن سياسات القبول لا تعترف بمبدأ الخبرة العلمية للطلاب، أو المهارات التي يتوافر الدليل على وجودها في شخصية الطالب.

وقد استطلع قسم البحوث التربوية بدولة الإمارات العربية المتحدة عام (١٩٩٨م) رأي الهيئات التعليمية والإدارية والموجهين التربويين بهدف معرفة مدى فاعلية أساليب القياس والتقويم السائدة في مدارس دولة الإمارات، وأكدت نتائج الاستطلاع أن الامتحانات في مدارس دولة الإمارات مازالت تؤكد على حفظ المعلومات بالدرجة الأولى، وأن العبء الأكبر في عملية التقويم يقع على المعلم، وأن دور الإدارة المدرسية في عملية التقويم هو تحليل نتائج التقويم التي تبني على ضوئها نتائج قرار علاج جوانب الضعف، وأن الأدوات

الجامعات الحكومية والخاصة، اعتماد معدل الثانوية العامة أساساً للقبول من خلال وضع حد أدنى للفرع الأدبي والعلمي للقبول في الجامعات الحكومية والخاصة. ويرى فيصل المشاري في ورقة أعدها عام (١٤٢٣هـ) أن بعض الدراسات تشير إلى أن قرارات القبول في معظم مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ما تزال تتخذ دون معرفة بمدى نجاح الطلاب في الاختصاصات التي يرشدون إلى اختيارها في الجامعات والكليات الأخرى، فبعض الجامعات تكتفي بدرجة التحصيل في السنة النهائية من الثانوية العامة، وبعضها تطبق اختبارات قبول لا تنطبق عليها معايير القياس العلمية.

ولا شك أن درجة تحصيل الطالب في الثانوية العامة شرط لا غنى عنه للقبول في الجامعات، غير أن المعايير المدرسية وحدها لا تفي بشروط الانتقاء العادل، لوجود التفاوت الكبير في الدرجات، ولكون تلك الدرجات التي يحصل عليها الطالب لا تفصل في نتائجها بين ما يعود منها إلى المقدر، وما يعود إلى الاجتهاد والمثابرة، وهناك فئة من الطلاب في الثانوية العامة من أصحاب الاستعداد الذين لا يشدهم التعليم في تلك المرحلة من نموهم، فلا تعكس الدرجات المدرسية مستوى قدراتهم، وقد يستبعدون من التعليم الجامعي من غير

المستخدمة في تقويم الطلبة هي الاختبارات التحصيلية، التي تقيس مستوى تحصيل المادة، كما يستخدمون الاختبارات العملية التي تقيس مستوى الأداء المهاري للطلبة، أما أدوات القياس والتقويم الأخرى، مثل اختبارات الشخصية، والمقاييس الاجتماعية، وبطاقة الملاحظة، والمقابلات الشخصية، واختبارات المواقف، فلا يؤخذ بها في تقويم الطلبة كما أفادت نتائج الدراسة، وعموماً فقد بينت نتائج استطلاع الرأي أن الاختبارات التحريرية تأتي في المقام الأول في تقويم الطلبة، ثم الشفوية، ومن المحتويات التي تستخدم في تقويم تحصيل الطالب الأسئلة التي تقيس القدرات العقلية للطلاب، كما تبين من نتائج الدراسة أن نتائج التقويم التي يتم التوصل إليها لم يستفد منها في تعديل المناهج والمقررات الدراسية، أو تطوير عملية التقويم.

وفي دراسة أجراها عبد الفتاح خليفات عام (٢٠٠٠م) بهدف الكشف عن معايير القبول المقترحة من قبل عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، شملت (٧٠) عميداً من عمداء الكليات وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تصميم امتحان قدرات عام، من قبل لجنة مكونة من أساتذة الجامعات الحكومية والخاصة لجميع التخصصات، يصمم امتحان قدرات خاص في التخصص المرغوب به من قبل لجنة من أساتذة التخصص المرغوب به في

ساعتان ونصف، يقدم باللغة العربية، ويقس القدرة التحليلية، والاستدلالية لدى الطالب، وذلك في جزأين: أحدهما لفظي (لغوي) والآخر كمي (رياضي) (المشاري، ١٤٢٣).

الإجراءات المنهجية للدراسة: منهج الدراسة:

نظراً لكون هذه الدراسة تختص بالتعرف على مدركات الطلاب في الجامعات السعودية لاختبار القدرات العامة، الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، فإن المنهج المستخدم فيها هو المنهج الوصفي، وهو أنسب المناهج لتحقيق الأهداف المنشودة للإجابة عن التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة، ومن المتعارف عليه أن المنهج الوصفي لا يتوقف عند الوصف المجرد للظاهرة المدروسة، بل يتجاوز ذلك إلى توضيح نوع العلاقة ومقدارها، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع الدراسة:

يرى أونجل، أن تعريف مجتمع الدراسة هو عبارة عن وضع للحدود التي تبين معالم الظاهرة، التي يراد دراستها وتفسيرها بطريقة علمية، ولكي يكون بحث الظاهرة المراد دراستها بطريقة كافية ومنظمة فإن الباحث يحتاج إلى حصر

حق، في حين أنهم قد يتمتعون بقدرات متفوقة تؤهلهم لدخول الجامعة، وللإفادة من مواهبهم على مستوى الوطن مستقبلاً، فلمثل هؤلاء يكون اختبار الأهلية للتعليم العالي وسيلة مناسبة لاكتشافهم، وإعطائهم فرصة أخرى للنجاح على مقدار قدراتهم، غير أن الشرط المطلوب لضمان نموهم السليم، واستثمار قدراتهم، هو أن يوجهوا نحو الاختصاص المناسب لميولهم، وحاجات البلاد الاقتصادية والاجتماعية، وأن تعد لهم بعد قبولهم في الجامعة برامج خاصة للتأهيل الأكاديمي لسد الثغرات في معارفهم ومهاراتهم.

كما أن هناك مجاًلاً آخر يصب في مصلحة التعليم العالي، وهو تصميم أدوات لقياس الميول وتطويرها، يسترشد بها الطالب للتأمل في حقيقة ميوله، في ضوء ما تتطلبه الاختصاصات التي تستهويه، من قدرات ومعارف، فلا يعود اختبار الاختصاص رهناً بهوى عابر أو بضغوط اجتماعية معينة.

من أجل ذلك جاء إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي الذي يقوم بتنفيذ العديد من الاختبارات، ومن ضمنها اختبار القدرات العامة، الذي أصبح أحد الاختبارات التي تستخدمها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لأغراض القبول، بهدف تحقيق العدالة وتساوي الفرص، وهو اختبار مقنن مدته

يستخدمها المركز في تصحيح اختبارات، حيث قام بتصميم أداة البحث بحيث تقرأ آلياً بالماسح الضوئي، وهذا ساعده كثيراً في سحب عينة كبيرة من مجتمع البحث. حيث إن عدد الطلاب في الجامعات السعودية في المستويات المستهدفة (من المستوى الأول وحتى السادس) يبلغ أكثر من (١٠٥,٠٠٠) طالب، وفقاً لما تم ذكره-، لذا فقد تم توزيع أكثر من (١٥,٠٠٠) استبانة، على جميع طلبة بعض الكليات التي تم اختيارها بأسلوب العينة العنقودية العشوائية، حيث تم الاختيار العشوائي على مستوى الكليات، وبما يعادل (١٤%) من الطلاب في المستويات المستهدفة في الجامعات تقريباً، وبلغ عدد الذين استجابوا حوالي (١٢٢١١) طالباً من الذكور وبنسبة (٨١%) من العينة المستهدفة، وهذا العدد يمثل حجم عينة الدراسة، والتي جاءت خصائصها وفقاً للآتي:

الظاهرة المراد دراستها (أركان أونجل، ١٩٨٣م). وبعيداً عن التعريفات المختلفة لمجتمع الدراسة، فإن المقصود به في الدراسات الإنسانية هو جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، وبالنسبة لهذه الدراسة فإن مجتمع الدراسة يتكون من جميع طلاب الجامعات السعودية، والذين سبق لهم دخول اختبار القدرات العامة، واستخدمت درجاتهم فيه كأحد معايير القبول في الجامعة، وذلك في مختلف المستويات الدراسية للعام الجامعي (١٤٢٦- ١٤٢٧هـ) والبالغ عددهم أكثر من (١٠٥,٠٠٠) طالب، وهم يمثلون تقريباً جميع طلاب الجامعات السعودية الحكومية الإحدى عشرة من الذكور.

عينة الدراسة:

وقبل الحديث عن عينة الدراسة لابد من الإشارة إلى أن الباحث بحكم عمله في المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، قد استفاد من التقنيات الحديثة التي

جدول رقم (١)

خصائص عينة الدراسة (ن = ١٢٢١١)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الجامعة	جامعة الملك سعود	١٢٧٨	١٠,٥%
	جامعة الإمام	٣١٩	٢,٦%
	جامعة الملك فهد	٧٠٤	٥,٨%
	جامعة الملك فيصل	١٢١٤	٩,٩%
	جامعة الملك عبد العزيز	٢٠٣٧	١٦,٧%

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
	جامعة الملك خالد	٢٥٤٥	%٢٠,٨
	جامعة أم القرى	٨٩٨	%٧,٤
	الجامعة الإسلامية	٢٧٢	%٢,٢
	جامعة الطائف	٩٥٧	%٧,٨
	جامعة القصيم	١٣٩٩	%١١,٥
	جامعة طيبة	٥٧٥	%٤,٧
	لم يحدد	١٣	%٠,١
الكلية	كليات العلوم الشرعية	٩٧٨	%٨,٠
	كليات اللغات	١٥٥٣	%١٢,٧
	كليات العلوم الإنسانية	٣٠٠٥	%٢٤,٦
	كليات طبية	١٢٧١	%١٠,٤
	الطب البيطري	١٣٤	%١,١
	الحاسب الآلي	٦٩٠	%٥,٧
	كليات الهندسة والعمارة	١٧٦٨	%١٤,٥
	كليات العلوم	١٤٠٧	%١١,٥
	الزراعة	٤٤٤	%٣,٦
	الأرصاد والبيئة	١١٦	%٠,٩
	كليات المجتمع	١٢٠	%١,٠
	لم يحدد	٧٢٥	%٥,٩
المستوى الدراسي	المستوى الأول	١٨٩٧	%١٥,٥
	المستوى الثاني	٣١٢٨	%٢٥,٦
	المستوى الثالث	١٢٨٢	%١٠,٥
	المستوى الرابع	١٩٢٦	%١٥,٨
	المستوى الخامس	٩٤٣	%٧,٧
	المستوى السادس	١٢٦٩	%١٠,٤
	المستوى السابع	٣٣٨	%٢,٨
	لم يحدد	١٤٢٨	%١١,٨

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
التخصص	علوم طبيعية	٧٨٦٥	%٦٤,٤
	علوم شرعية	٢٢٧١	%١٨,٦
	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٥٣١	%٤,٣
	علوم إدارية وتجارية	٣٢٣	%٢,٦
	لم يحدد	١٢٢١	%١٠
	مدن كبيرة	٥٥٧٧	%٤٥,٧
المدينة	مدن صغيرة	٣٠٣٨	%٢٤,٩
	ضواحي وقرى وهجر	١١١٤	%٩,١
	لم يحدد	٢٤٨٢	%٢٠,٣

أما عن توزيع أفراد العينة حسب الكلية فقد تبين من نتائج الجدول رقم (١) أن الطلاب الذين أبدوا وجهة نظرهم في اختبار القدرات، قد توزعوا على جميع الكليات والتخصصات في الجامعات السعودية، حيث نجد أن أعلى نسبة بلغت (٢٤,٦%) كانت للطلاب المنتسبين لكليات العلوم الإنسانية، وتمثلت في: "كليات العلوم الاجتماعية، والآداب، والتربية، والعلوم الإدارية"، يليهم الطلاب المنتسبين لكليات الهندسة والعمارة وذلك بنسبة بلغت (١٤,٥%) وتمثلت في: "كليات الهندسة والعمارة، وكلية الهندسة التطبيقية"، ثم طلاب كليات اللغات وذلك بنسبة بلغت (١٢,٧%) وتمثلت في: "كليات اللغة العربية، وكليات اللغات والترجمة"، ثم الطلاب من كليات العلوم وذلك بنسبة بلغت (١١,٥%)، وتمثلت في: "كليات العلوم، وكليات علوم الأرض، وعلوم البحار"، ثم

ويتبين من الجدول رقم (١) الذي يوضح توزيع عينة الدراسة، أن نسبة بلغت (٢٠,٨%) من أفراد العينة كانوا من طلاب جامعة الملك خالد، يليهم طلاب جامعة الملك عبد العزيز بنسبة بلغت (١٦,٧%)، ثم طلاب جامعة القصيم بنسبة بلغت (١١,٥%)، أما طلاب جامعة الملك سعود فقد بلغت نسبتهم (١٠,٥%)، ثم طلاب جامعة الملك فيصل بنسبة بلغت (٩,٩%)، وطلاب جامعة الطائف بنسبة بلغت (٧,٨%) أما طلاب جامعة أم القرى فقد بلغت نسبتهم (٧,٤%)، ثم طلاب جامعة الملك فهد بنسبة بلغت (٥,٨%) يليهم طلاب جامعة طيبة بنسبة بلغت (٤,٧%) ثم طلاب جامعة الإمام بنسبة بلغت (٢,٦%) وهناك نسبة بلغت (٢,٢%) من طلاب الجامعة الإسلامية، في حين نجد ما نسبته (٠,١%) من أفراد العينة لم يحددوا الجامعات التي ينتسبون إليها.

(٧,٧%)، ثم الطلاب الذين يدرسون في المستوى السابع وذلك بنسبة بلغت (٢,٨%)، وكانت هناك نسبة بلغت (١١,٨%) من أفراد عينة الدراسة لم يحددوا المستويات التي يدرسون فيها.

ويلاحظ من هذه النتيجة كثافة نسبة الطلاب في المستويات من المستوى الأول وحتى السادس، وتعد هذه النتيجة سليمة ومنطقية لأن هؤلاء الطلاب هم الذين أدوا اختبار القدرات، وكان من ضمن شروط التحاقهم بالجامعة أداء هذا الاختبار، وبالتالي تكون وجهات نظرهم حول اختبار القدرات مبنية على تجربتهم فيه:

كما اتضح من خلاله أن معظم أفراد العينة تخصصاتهم في المرحلة الثانوية علوم طبيعية، وذلك بنسبة بلغت (٦٤,٤%)، يليهم الذين كان تخصصهم علوم شرعية، وذلك بنسبة بلغت (١٨,٦%) ثم الذين تخرجوا من المعاهد العلمية وتحفيظ القرآن الكريم وذلك بنسبة بلغت (٤,٣%)، ثم الذين تخصصهم في الثانوية علوم إدارية وتجارية وذلك بنسبة بلغت (٢,٦%)، وهناك نسبة بلغت (١٠%) لم يحددوا تخصصاتهم في المرحلة الثانوية.

وهكذا يتبين أن أفراد العينة من الطلاب قد شملوا جميع تخصصات المرحلة الثانوية، العلوم الطبيعية، والشرعية، ومعاهد تحفيظ القرآن الكريم، والعلوم الإدارية والتجارية.

طلاب الكليات الطبية وذلك بنسبة بلغت (١٠,٤%) وتمثلت في: "كليات الطب، وطب الأسنان، والتمريض، والصيدلة، وكليات العلوم الطبية"، يلي ذلك طلاب كليات العلوم الشرعية وذلك بنسبة بلغت (٨%)، وشملت: "كليات الشريعة، وأصول الدين، والقرآن الكريم، والحديث الشريف، وكليات الدعوة"، ثم طلاب كلية الحاسب الآلي وذلك بنسبة بلغت (٥,٧%)، أما طلاب كلية الزراعة فقد بلغت نسبتهم (٣,٦%)، ثم طلاب كلية الطب البيطري وذلك بنسبة بلغت (١,١%)، وطلاب كليات المجتمع وذلك بنسبة بلغت (١%)، وأخيراً طلاب كليات الأرصاد والبيئة وذلك بنسبة بلغت (٠,٩%)، بينما نجد هناك نسبة بلغت (٥,٩%) من أفراد العينة لم يحددوا الكليات التي يدرسون فيها.

كما أشارت نتائج الجدول رقم (١) كذلك إلى أن غالبية الطلاب يدرسون في المستوى الثاني وذلك بنسبة بلغت (٢٥,٦%)، ثم الذين يدرسون في المستوى الجامعي الرابع، وذلك بنسبة بلغت (١٥,٨%) يليهم الطلاب الذين يدرسون في المستوى الأول، بنسبة بلغت (١٥,٥%) أما الطلاب الذين يدرسون في المستوى الثالث فقد بلغت نسبتهم (١٠,٥%)، يليهم الطلاب الذين يدرسون في المستوى السادس وذلك بنسبة بلغت (١٠,٤%)، ثم الذين يدرسون في المستوى الخامس وذلك بنسبة بلغت

بالعديد من المراحل، حتى وصلت إلى المرحلة النهائية.

حيث تم في المرحلة الأولى: وضع تصور لمحاور الأداة التي بني على أساسها فقراتها، وذلك في ضوء ما تمت صياغته في مشكلة الدراسة، وما انتهى إليه من خلال المراجعات للأدبيات الخاصة باختبارات القدرات، والتجارب العالمية، والدراسات السابقة في هذا المجال.

أما المرحلة الثانية والثالثة: في بناء أداة الدراسة فتمثلت في معرفة مدى صدق وثبات الأداة من عدمه، وذلك على النحو الآتي:

أ- صدق أداة الدراسة:

وللتأكد من مدى صدق الأداة المستخدمة

في هذه الدراسة فقد تم اتباع ما يلي:

١- صياغة الأسئلة والفقرات ذات العلاقة بتساؤلات الدراسة وأهدافها صياغة واضحة وسهلة، بحيث يمكن فهم محتواها.

٢- روعي في صياغة الأسئلة والفقرات أن تكون من الأسئلة ذات الإجابات المغلقة.

٣- تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والأكاديميين والمتخصصين في القياس والتقويم والتربية وعلم النفس، والمناهج، وبلغ عددهم (١٥) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعة الإمام

كما أشارت نتائجه أيضاً إلى أن هناك نسبة بلغت (٤٥,٧%) من أفراد العينة، درسوا المرحلة الثانوية في المدن الكبيرة، وتمثلت تلك المدن في: "مدينة الرياض، مكة المكرمة، جدة، المدينة المنورة، الدمام، الخبر، الظهران، الهفوف، أبها"، في حين بلغت نسبة الذين درسوا في مدن صغيرة من أفراد العينة (٢٤,٩%)، وتمثلت تلك المدن في: "الأفلاج، الخرج، المجمعة، شقراء، الزلفي، بريدة، عنيزة، الرس، الطائف، ينبع، بيشة، القنفذة، الباحة، خميس مشيط، جازان، صبيا، نجران الجبيل، القطيف، حفر الباطن، حائل، سكاكا، عرعر، تبوك، القريات"، في حين بلغت نسبة الذين درسوا المرحلة الثانوية في الضواحي والقرى والهجر (٩,١%)، وهناك نسبة بلغت (٢٠,٣%) لم يحددوا أين درسوا المرحلة الثانوية.

من هذه النتيجة يتضح أن أفراد العينة من الطلاب قد أكملوا المرحلة الثانوية في جميع أنحاء مدن المملكة العربية السعودية، الكبيرة، والصغيرة، والقرى، والهجر.

أداة جمع البيانات:

تم الاعتماد بشكل أساسي في هذه الدراسة على أداة صممت خصيصاً للتعرف على مدركات الطلاب في الجامعات السعودية لاختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ومرّ تصميم هذه الأداة

أ- اختبار مدى وضوح الأسئلة وسهولتها للفهم.

ب- فحص الأسئلة التي تحتاج إلى استيضاح.

ج- التعرف المبدي على التوزيع التكراري للاستجابات ومدى بعده أو قربها من المرغوب.

د- التعرف على طول أداة القياس هذه، أي طول الوقت الذي يستغرقه الإجابة عن أسئلتها، ومما لا شك فيه أن الأداة التي تستغرق وقتاً طويلاً تحتاج إلى إعادة نظر، وذلك للمحافظة على صدقها من خلال الوقت المناسب.

هـ- الحصول على معلومات عن ترتيب الأسئلة وصحة هذا الترتيب.

ب- ثبات أداة الدراسة:

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام معامل ألفا كرونباخ الذي كانت قيمته عالية حيث بلغت (٠,٨٨%)، كما تم استخدام مقياس التجزئة النصفية (Split Half) الذي تم فيه تقسيم عبارات الأداة إلى قسمين، ثم بعد ذلك احتسب معامل جوتمان للارتباط بينهما، حيث بلغ معامل جوتمان للتجزئة النصفية (٠,٨٥%)، كما بلغت قيمة ألفا للنصف الأول (٠,٨٣%)، في حين بلغت ألفا للنصف الثاني (٠,٧٦%)، مما يشير إلى أن هذه الأداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود بالرياض، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك فيصل، وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى تحقيق هذه الأداة لأهداف الدراسة ووضوح عباراتها وترتيبها وحجمها، ومدى قياسها لما أعدت أصلاً لقياسه.

٤- تم تلقي إجاباتهم حيث أكد بعضهم دقتها، وقدرة الفقرات على قياس ما وضعت له، وطرح البعض منهم بعض الملحوظات الجيدة، التي تم الأخذ بها.

٥- استخدام أسلوب الصدق الفهمي، بغرض التأكد من أن محتوى أداة الدراسة بعناصرها وفقراتها مفهوم للمجتمع الذي سيجيب عليها فيما بعد، وذلك من خلال تطبيق الدراسة بصورة تجريبية (pilot Study) على عينة من الطلاب في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك سعود بالرياض، وبلغ عددهم (٢٠٠) طالب، وطلب منهم الإجابة على تساؤلات الاستبانة ومعرفة مدى فهمهم لها، وتحديد الأسئلة والفقرات الغامضة أو المعقدة أو غير المفهومة، وتم نتيجة لذلك إلغاء عدد من الأسئلة التي اتضح عدم ملائمتها أو فهمها من قبل العينة المختارة أو تعديلها، وكان الهدف من ذلك ما يلي:

أسلوب جمع البيانات:

"ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسئلة اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟ وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال (١٤) فقرة، وطلب من أفراد العينة الإجابة عنها من خلال مقياس خماسي هو "أوافق تماماً، أوافق غالباً، محايد، لا أوافق غالباً، لا أوافق".

ولمعرفة مدركاتهم تم استخراج الإحصاءات الوصفية لرأي أفراد العينة في اختبار القدرات بصفة عامة، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك:

بعد أخذ موافقة مديري الجامعات على تطبيق الدراسة، تم تحديد مندوبين في كل جامعة من الجامعات لجمع البيانات الميدانية، وتم تدريبهم على طريقة جمع البيانات، والتنسيق معهم في توزيع الاستبيانات على جميع طلاب الكليات المختارة عشوائياً وجمع ما تم الإجابة عنه. نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

أولاً: مدركات الطلاب عن اختبار القدرات بصفة عامة:

حدد السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة في الآتي:

جدول رقم (٢)

الإحصاءات الوصفية لمدركات أفراد العينة عن اختبار القدرات بصفة عامة

م	الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		لا أوافق		لا أوافق غالباً		محايد		أوافق غالباً		أوافق تماماً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢٠	كنت جاداً عند تقديمي لاختبار القدرات	١٢٦٧	١٠,٤	١١٦١	٩,٥	١٤٩٢	١٢,٢	٢٣٩٨	١٩,٦	٥٦٠٧	٤٥,٩	٣,٨٣	١,٣٨	١
١٦	الجزء الكمي من اختبار القدرات يقيس القدرات الرياضية للطلاب	١٩٦٥	١٦,١	٢٠١٥	١٦,٥	٢٥٩١	٢١,٢	٣٤٣٢	٢٨,١	١٩٣٢	١٥,٨	٣,١١	١,٣٢	٢
٣٧	الجزء اللفظي يقيس القدرات اللفظية للطلاب	٢٠٢٦	١٦,٦	٢١٠٧	١٧,٣	٢٧٣٠	٢٢,٤	٣١٣٠	٢٥,٦	١٩١٥	١٥,٧	٣,٠٧	١,٣٣	٣
٤	معرفة قدرتي بدرجة في اختبار القدرات في فترتي الأولى لم يؤثر على اختبراتي في الثانوية العامة	٣٣٥٢	٢٧,٥	١٦٦٢	١٣,٦	١٨٦٥	١٥,٣	٢٥٠٠	١٦,٨	٣٠٢٩	٢٤,٨	٢,٩٨	١,٥٦	٤

١٧	الجزء الكمي قادر على التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة	٢٢٢٠	١٩٠	٢١٩٣	١٨٠	٢١١٦	٢١٠	٣١٢٠	٢٥٦	١٦٠٩	١٣٠٢	٢٠٩٦	١٠٣٣	٥
٣٨	اختبار القدرات عديم الفائدة	٣٢٣٩	٢٦٠	٢٠٣٠	١٦٠	٢٢٩٧	١٨٠	١٤٦٨	١٢٠	٢٠٠٦	٢٤٠٦	٢٠٩٦	١٠٣٣	٦
١	اختبار القدرات قادر على التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة	٣٤٣٦	٢٨٠	٢١١٦	١٧٠	١٤٣٣	١١٠	٣٠٧٦	٢٥٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	٧
٣٤	الجزء اللفظي قادر على التمييز بين مستويات الطلبة المختلفة	٢٥٠٧	٢٠٠	٢٤٣٣	١٩٠	٢٩٣٠	٢٤٠	٢٥٦٥	٢١٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	٨
٨	أناراض عن الدرجة التي حصلت عليها في اختبار القدرات	٤٠٥٧	٣٣٠	١٨١٤	١٤٠	١٥١٩	١٢٠	٢٣٦٢	١٩٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	٩
١٠	اختبار القدرات يقدم معلومات كافية عن قدرات الطالب	٣٣١٢	٢٧٠	٢٦٠٩	٢١٠	٢٤٩٦	٢٠٠	٢٣٨١	١٩٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	١٠
٢٩	أناراض عن اختبار القدرات	٣٩١٤	٣٢٠	١٨٣٨	١٥٠	٢٢٧٣	١٨٠	٢٢٦٣	١٨٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	١١
١٥	أصبح القبول في الجامعات أكثر إتصافاً بعد إدخال اختبار القدرات	٤٢١٤	٣٤٠	١٨٧٢	١٥٠	٢٤٥٣	٢٠٠	١٩١٣	١٥٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	١٢
٣٢	ينبغي على الجامعات اعتماد نتائج اختبار القدرات كأحد معايير القبول	٤٣٧٦	٣٥٠	٢٠٥٤	١٦٠	٢١٠٦	١٧٠	١٨٢٦	١٥٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	١٣
٣	تضمنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات	٤٠٧٤	٣٣٠	٢١٨٣	١٧٠	٢٧٤١	٢٢٠	١٨٥٧	١٥٠	٢٠٠٠	١٦٠	٢٠٩٦	١٠٣٣	١٤
المتوسط العام للمحور														٠,٧٤٩
٢,٨٦														٠,٧٤٩

(٠,٧٤٩) وجاء ترتيب تلك الفقرات حسب أهميتها كما يلي:

١- "كنت جاداً عند تقديمي لاختبار القدرات" وأنت هذه الفقرة في المرتبة الأولى لدى أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨٣)،

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢) أن مدركات أفراد العينة عن اختبار القدرات الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بصفة عامة إيجابية، إذ بلغ المتوسط العام لعبارات المحور الكلية (٢,٨٦)، وبانحراف معياري قدره

الثالثة حسب وجهة نظر أفراد العينة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٧)، وبانحراف معياري قدره (١,٣٣) ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لهذه الفقرة قريب جداً للمتوسط الحسابي للفقرة السابقة، وجاءت بعدها مباشرة في الترتيب، وهذا يؤكد أنها تقيس القدرات اللفظية كما يدركها الطلاب المستهدفون، وأنها معبرة بصورة علمية دقيقة، وذلك وفقاً لنتائج الجدول أعلاه.

٤- جاءت في المرتبة الرابعة "معرفتي بدرجةتي في اختبار القدرات في فترته الأولى لم يؤثر على اختباراتي في الثانوية العامة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٢,٩٨)، وبانحراف معياري قدره (١,٥٦) مما يشير لنجاح المركز في تنظيمه لاختبار القدرات في فترته الأولى، وأنه لم يؤثر على اختبارات الطلاب في الثانوية العامة، كما تشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب يفرقون بين اختبار القدرات واختبار الثانوية العامة ولا يربطون بينهما.

٥- وجاءت في المرتبة الخامسة فقرة "الجزء الكمي قادر على التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٢,٩٦)، وبانحراف معياري قدره

وبانحراف معياري قدره (١,٣٨) وتأتي أهمية هذه الفقرة من كونها أخذت المرتبة الأولى بسبب جدية الطلاب في أداء هذا الاختبار، باعتباره أصبح أحد الشروط الأساسية للالتحاق بالجامعات، وتأتي جدية الطلاب في تقديمهم لاختبار القدرات، من الجدية التي يتمتع بها المركز الوطني للقياس والتقويم في بنائه لاختباراته، وما عرف عنه من دقة في تنظيم بيئة الاختبار، وحرصه على الأداء بصورة جادة، انعكست على جدية الطلاب في أداء هذا الاختبار.

٢- جاءت في المرتبة الثانية فقرة "الجزء الكمي من اختبار القدرات يقيس القدرات الرياضية للطلاب"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٣,١١)، وبانحراف معياري قدره (١,٣٢) وتدل هذه النتيجة على دقة أسئلة اختبار القدرات في الجزء الكمي منه كما يدركه الطلبة المستهدفون به، وكذلك على صدقها لما وضعت لقياسه، وهذا يعني أيضاً أن الطلاب لديهم شعور قوي بأن الجزء الكمي من اختبار القدرات يقيس القدرات الرياضية لديهم.

٣- وجاءت فقرة "الجزء اللفظي يقيس القدرات اللفظية للطلاب" في المرتبة

(٢,٨٢)، وبانحراف معياري قدره (١,٣١) وهذه النتيجة تدل على أن الجزء اللفظي من الاختبار قد حقق ما يراد من وضعه حسب ما يراه الطلاب.

٩- أفاد أفراد العينة أنهم "راضين عن الدرجة التي حصلوا عليها في اختبار القدرات"، وجاءت هذه الفقرة في المرتبة التاسعة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٤)، وبانحراف معياري قدره (١,٥٤)، ودرجة رضا أفراد العينة عن اختبار القدرات تعكس نجاح المركز الوطني للقياس في بناء اختبار القدرات، ومناسبته لقياس قدرات الطلاب الفعلية.

١٠- من ضمن أهداف المركز من اختبار القدرات تقديم معلومات كافية عن قدرات الطالب، ويتأكد من نتيجة هذه الفقرة نجاح المركز في تحقيق هذا الهدف كما تدركه الفئة المستهدفة، حيث وافق أفراد العينة على أن "اختبار القدرات يقدم معلومات كافية عن قدرات الطالب"، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٢,٦٢)، وبانحراف معياري قدره (١,٣٣) وجاءت هذه الفقرة في المرتبة العاشرة.

١١- وفي المرتبة الحادية عشر جاءت فقرة "أنا راضٍ عن اختبار القدرات"،

(١,٣٣) وهذه النتيجة تدل على دقة الجزء الكمي في اختبار القدرات في التمييز بين مستويات الطلاب كما يدركونه هم، وهذا يشير إلى أن اختبار القدرات أصبح قادراً على التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة وهذا من أهم أهدافه التي صمم من أجلها.

٦- لم يوافق معظم أفراد العينة من الطلاب على أن اختبار القدرات عديم الفائدة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذين لم يوافقوا على ذلك (٢,٩١)، وبانحراف معياري قدره (١,٥٤) وكان ترتيبها السادس، وهذا يعكس اقتناع الطلاب بفائدة اختبار القدرات وأهميته.

٧- وافق أفراد العينة على أن "اختبار القدرات قادر على التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة" وجاء ترتيب هذه الفقرة في المرتبة السابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٩) وهذه النتيجة تبين أن اختبار القدرات قد حقق هدفه المتمثل في التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة كما يدركونه.

٨- أما الفقرة الخاصة "بمعرفة قدرة الجزء اللفظي على التمييز بين مستويات الطلاب المختلفة"، فقد جاءت في المرتبة الثامنة، وبمتوسط حسابي بلغ

عليها، وموافقتهم على كل الفقرات السابقة بموجب ما تمت مناقشته، وكذلك قد وافقوا على فقرة "ينبغي على الجامعات اعتماد اختبار القدرات كأحد معايير القبول" حيث جاءت هذه الفقرة في المرتبة الثالثة عشرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥١)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٤)، مما يشير إلى اقتناع الطلاب باختبار القدرات بصفة عامة، واعتباره أحد معايير القبول العادلة في الجامعات، وأصبح لديهم الحماس له بعد اقتناعهم بأهميته وب دوره الذي يؤديه في تحقيق العدالة للقبول في الجامعات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن المرشد عام (١٤١٨هـ) التي ذكرت أن غالبية المعلمين يرون عدم الاعتماد على نسبة الثانوية العامة بوصفها معياراً أساسياً للقبول في الجامعات، وإدخال معايير أخرى من ضمنها إجراء اختبارات قبول خاصة، مثل اختبارات القدرات، وانفتحت هذه النتيجة كذلك مع دراسة الكندري عام (٢٠٠٠م) والتي ذهب فيها إلى نفس المنحى، وكذلك دراسة المقوشي عام (٢٠٠٠م) كما تتفق ودراسة خليفات عام (٢٠٠٠م) أيضاً، التي أكدت على ضرورة تصميم امتحان قدرات عام للقبول في الجامعات.

وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٢) وبانحراف معياري قدره (١,٤٣) وهذا يعكس بصورة مباشرة مستوى رضا أفراد العينة عن اختبار القدرات.

وتؤيد هذه النتيجة التي أكدت رضا أفراد العينة عن اختبار القدرات ما ذهبت إليه الدراسة التي قام بها قسم البحوث التربوية بدولة الإمارات العربية المتحدة عام (١٩٩٨م) من أن الطالب يشعر بالرضا والارتياح أثناء إجابته عن أسئلة الاختبار، مما يدل على مناسبة أسئلة اختبار القدرات التي ينظمها المركز.

١٢- نجد أن فقرة "أصبح القبول في الجامعات أكثر إنصافاً بعد إدخال اختبار القدرات" قد أتت في المرتبة الثانية عشرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٥)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٢) من حيث الموافقة عليها من قبلهم، وهذه النتيجة تشير إلى تحقيق أهداف الاختبار، حيث إن من ضمن أهدافه تحقيق العدل والإنصاف في قبول الطلاب في الجامعات، وبهذه النتيجة يكون قد حقق وإلى حد كبير العدل والإنصاف في قبول الطلاب في الجامعات.

١٣- تبين رضا أفراد العينة عن اختبار القدرات، وعن درجاتهم التي حصلوا

- ١٤- أما عن فقرة "تحسنت نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات" فقد أتت هذه الفقرة في المرتبة الأخيرة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦) وبانحراف معياري قدره (١,٣٣)، وهذه النتيجة منطقية لأن الطلاب لا يستطيعون أن يقيموا تحسن نوعية الطلاب المقبولين في الجامعات بعد استخدام اختبار القدرات، باعتبار غالبيتهم طلاباً جددًا في المستويات الأولى ويبدو أنهم غير قادرين على الحكم على نوعية الطلاب حالياً مقارنة بطلاب الدفعات السابقة.
- وللتأكد من اتفاق الطلاب جميعهم رغم اختلاف تخصصاتهم في المرحلة الثانوية في مدركاتهم عن اختبار القدرات، وكذلك وفقاً لمستوياتهم الدراسية في الجامعة يتم مناقشة ذلك من خلال نتائج التحليل في الجداول الآتية:
- ١- الفروق بين مدركات الطلاب عن اختبار القدرات وفقاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية:
- ووفقاً لنتائج الجدول رقم (٣) تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مدركات الطلاب عن اختبار القدرات بصفة عامة تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية، وتبين أن تلك الدلالة كانت لصالح أفراد العينة الذين كان تخصصهم في المرحلة الثانوية علوم إدارية وتجارية، كما أشار إلى ذلك اختبار توكي في الجدول رقم (٤) بمعنى أن أفراد عينة الدراسة المتخصصين في العلوم الإدارية والتجارية كانت مدركاتهم عن اختبار القدرات أكثر إيجابية من زملائهم في التخصصات الأخرى.

جدول رقم (٣)

الفروق بين مدركات الطلاب عن اختبار القدرات وفقاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية

مدركات الطلاب عن اختبار القدرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٢,٦٠٦	٣	٣,١٥٢	٥,٦٦٣	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٤٩٥٤,٩١٦	٨٩٠٤	٠,٥٥٦		
المجموع	٤٩٦٧,٥٢٢	٨٩٠٨			

جدول رقم (٤)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمدرجات الطلاب وفقاً لتخصصاتهم

التخصص (أ)	التخصص (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
علوم طبيعية	علوم شرعية	٠,٠٤٧٩
	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٠,٠٧٣٧
	علوم إدارية وتجارية	٠,١٦٠٢-
علوم شرعية	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٠,٠٢٥٨
	علوم إدارية وتجارية	٠,٢٠٨١-
	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٠,٢٣٣٩-

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

٢- الفروق بين مدرجات الطلاب عن اختبار القدرات وفقاً لمستوياتهم الجامعية:

جدول رقم (٥)

الفروق بين مدرجات الطلاب عن اختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي

اختبار القدرات بصفة عامة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٤٩,١٧٨	٦	٥,٤٦٤	٩,٨٦٩	٠,٠٠١
داخل المجموعات	٤٩٤٥,٩٢١	٨٩٣٣	٠,٥٥٤		
المجموع	٤٩٩٥,٠٩٩	٨٩٤٢			

جدول رقم (٦)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمدرجات الطلاب وفقاً للمستوى الجامعي

المستوى الجامعي (أ)	المستوى الجامعي (ب)	متوسط الفروق (أ - ب)
المستوى الأول	المستوى الثاني	٠,٠٨٠٠
	المستوى الثالث	٠,١٠٠
	المستوى الرابع	٠,١٣٨٩*
	المستوى الخامس	٠,٢٢٧١*
	المستوى السادس	٠,٢٠٥٣*
	المستوى السابع	٠,٢٠٠٥

المستوى الجامعي (أ)	المستوى الجامعي (ب)	متوسط الفروق (أ - ب)
المستوى الثاني	المستوى الثالث	٠,٣٩٥
	المستوى الرابع	٠,٦٩٩
	المستوى الخامس	٠,١١٧٩*
	المستوى السادس	٠,١٨٧٤*
	المستوى السابع	٠,٢٧١٦*
المستوى الثالث	المستوى الرابع	٠,٣٠٤
	المستوى الخامس	٠,٧٨٣
	المستوى السادس	٠,١٤٧٩*
	المستوى السابع	٠,٢٣٢١*
	المستوى الخامس	٠,٠٤٧٩
المستوى الرابع	المستوى السادس	٠,١١٧٥*
	المستوى السابع	٠,٢٠١٧*
	المستوى السادس	٠,٠٦٩٦
المستوى الخامس	المستوى السابع	٠,١٥٣٨
المستوى السادس	المستوى السابع	٠,٠٨٤٢

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

طلاب المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع كان من ضمن شروط الالتحاق بالجامعة بالنسبة لهم أداء اختبار القدرات، إلا أن طلاب المستوى الخامس، والسادس، والسابع يكونون أكثر بعداً في إيداء رأيهم ووجهة نظرهم حول اختبار القدرات بعد أن أمضوا أعواماً كثيرة في الجامعة، وبالتالي كانت وجهة نظرهم أقل إيجابية حيال اختبار القدرات.

ثانياً: موقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة:

يتلخص السؤال الثاني من أسئلة هذه الدراسة في الآتي: "ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسئلة اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً

تشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مدركات الطلاب عن اختبار القدرات وفقاً لمستوياتهم الجامعية، وبالنظر لنتائج الجدول رقم (٦) والذي يوضح اتجاه الدلالة الإحصائية، تبين أن هذه الفروق كانت لصالح الطلاب الذين يدرسون في المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع، وهذا يعني أن طلاب المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع في الجامعة، نظرهم نحو اختبار القدرات بصفة عامة إيجابية أكثر من وجهة نظر الطلاب الذين سبقوهم في المستويات الخامسة، والسادسة، والسابعة في الجامعة.

وهذه النتيجة تعد منطقية وسليمة، لأن

لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟
ولقد تم التعرف على موقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة، من خلال (١٤) فقرة، وطلب من أفراد العينة الإجابة عن تلك الفقرات من خلال مقياس خماسي هو "لا أوافق، لا أوافق غالباً، محايد، أوافق غالباً، أوافق تماماً".
وتشير نتائج الجدول رقم (٧) والذي يوضح الإحصاءات الوصفية لموقف أفراد العينة من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة، وتبين من خلاله أن موقفهم من أسئلة الاختبار بصفة عامة إيجابي، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا المحور (٢,٦٨)، وبانحراف معياري قدره (٠,٧٥٤).

جدول رقم (٧)

الإحصاءات الوصفية لفقرات موقف أفراد العينة من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة

م	الفقرات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الترتيب
		لا أوافق		لا أوافق غالباً		محايد		أوافق غالباً		أوافق تماماً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٦	أجبت عن غالبية أسئلة الجزء اللفظي من الاختبار إجابة صحيحة	١٣٩٥	١١,٤	٢١١٣	١٧,٥	٢٢١٩	١٩,٠	٢٧٥٤	٢٠,٧	٢٢٧٧	١٩,٥	٣,٣٠	١,٢٩	١
٤٢	عدد أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات مناسب	٢٠٥٧	١٦,٨	٢١٧٣	١٧,٨	٢٦٧٧	٢٢,٤	٢٦٨٦	٢٢,٠	١٦٠٢	١٣,١	٢,٩٧	١,٣٠	٢
٢٣	أجبت عن غالبية أسئلة الجزء الكمي إجابة صحيحة	٢١٧٤	١٧,٨	٢٦٥٨	٢١,٨	٢٧٢١	٢٢,٣	٢٨٣٧	٢٢,٢	١٤٠٧	١١,٥	٢,٨٩	١,٢٩	٣
٢٤	أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات سهلة	٢١٧٤	١٧,٨	٢٧٤٩	٢٢,٥	٢٧١٨	٢٢,٩	٢٩١٣	٢٤,٣	١٢٢٢	١٠,١	٢,٨٦	١,٢٧	٤
٢١	الاختبارات المعطاة للإجابة عن أسئلة الجزء الكمي واضحة	٢٥٧٩	٢١,١	٢٦١٨	٢١,٤	٢٥٨٢	٢١,١	٢٦٧٦	٢١,٩	١٤١٥	١١,٦	٢,٨١	١,٣٢	٥
٢٢	المدة الزمنية المتاحة لإجابة أسئلة الجزء اللفظي كافية	٢٩٩٨	٢٤,٦	٢٢٢٢	١٩,٠	٢١٨٢	١٧,٩	٢٦٦٢	٢١,٨	١٧٠٩	١٤,٠	٢,٨١	١,٤٠	٦
٤٠	الاختبارات	٢٢٧٨	١٨,٧	٢٨٥٨	٢٣,٤	٢٥٦٧	٢١,٠	٢١٨٩	٢٠,١	١٣١٣	١٠,٨	٢,٨٠	١,٢٩	٧

وتبين من نتائج الجدول رقم (٧) أن هناك فقرات وافق عليها معظم أفراد العينة، وبعضها وافق عليها غالبيتهم، وأخرى لم تحظ بموافقة غالبية أفراد العينة، وجاءت نتائج ذلك وفقاً لما يلي:

(أ) الفقرات التي وافق عليها معظم أفراد العينة، وهي التي بلغت متوسطاتها الحسابية من (٢,٨٠ فما فوق) وهي:

١. "أجبت عن غالبية أسئلة الجزء اللفظي من الاختبار إجابة صحيحة"، وبلغ متوسطها الحسابي (٣,٣٠) وبانحراف معياري قدره (١,٢٩).

٢. "عدد أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات مناسب"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٧) وبانحراف معياري قدره (١,٣٠).

٣. "أجبت عن غالبية أسئلة الجزء الكمي إجابة صحيحة"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٩) وبانحراف معياري قدره (١,٢٩).

٤. "أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات سهلة"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٦) وبانحراف معياري قدره (١,٢٧).

١. "أسئلة الجزء الكمي سهلة"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٤١) وبانحراف معياري قدره (١,٢٥).

٢. "المدة الزمنية المتاحة لإجابة أسئلة اختبار القدرات كافية"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٤١) وبانحراف معياري قدره (١,٣٧).

٣. "أسئلة اختبار القدرات سهلة"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٣٣) وبانحراف معياري قدره (١,٢٠).

٤. "المدة الزمنية المتاحة لإجابة الجزء الكمي كافية"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٢٦) وبانحراف معياري قدره (١,٣٦).

وهكذا يلاحظ أنه من بين (١٤) فقرة في هذا المحور وافق أفراد العينة على عشرة منها، (٧) فقرات وافق عليها معظم أفراد العينة و(٣) وافق عليها غالبية أفراد العينة، بينما (٤) فقرات فقط لم يوافق عليها غالبية أفراد العينة، وكانت موافقتهم عليها بنسب مقدرة، وهذا يؤكد إيجابية موقف أفراد العينة تجاه اختبار القدرات كما تم ذكره.

ولوجود تباين واختلاف بين الطلاب في الجامعات السعودية وفقاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية، يتم مناقشة ذلك من خلال نتائج الجداول الآتية:

١- الفروق بين مواقف الطلاب من اختبار القدرات وفقاً للتخصص في المرحلة الثانوية.

٥. "الاختيارات المعطاة للإجابة عن أسئلة الجزء الكمي واضحة"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٨١) وبانحراف معياري قدره (١,٣٢).

٦. "المدة الزمنية المتاحة لإجابة أسئلة الجزء اللفظي كافية"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٨١) وبانحراف معياري قدره (١,٤٠).

٧. "الاختيارات المعطاة للإجابة عن أسئلة الجزء اللفظي واضحة"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٠) وبانحراف معياري قدره (١,٢٩).

(ب) الفقرات التي وافق عليها غالبية أفراد العينة، وهي التي حصلت على متوسط حسابي من (٢,٥٠-٢,٧٩) وهي:

١. "عدد أسئلة اختبار القدرات مناسب"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٦١) وبانحراف معياري قدره (١,٣١).

٢. "عدد أسئلة الجزء الكمي مناسب"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٨) وبانحراف معياري قدره (١,٢٩).

٣. "يتميز اختبار القدرات بوضوح أسئلته"، وبلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٤) وبانحراف معياري قدره (١,٢٨).

(ج) الفقرات التي لم تحظ بموافقة غالبية أفراد العينة، وهي التي حصلت على متوسط حسابي أقل من (٢,٥٠) وهي:

جدول رقم (٨)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة وفقاً لتخصص المرحلة الثانوية

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات	
٠,٠١	٣,٥٨٣	٢,٠٠٢	٣	٨,٠٠٧	بين المجموعات	التخصص في المرحلة الثانوية
		٠,٥٥٩	٨٦٦١	٤٨٣٨,٦٤٩	داخل المجموعات	
			٨٦٦٥	٤٨٤٦,٦٥٦	المجموع	

جدول رقم (٩)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة وفقاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية

متوسط الفروق (أ - ب)	التخصص (ب)	التخصص (أ)
٠,٠١٦٨	علوم شرعية	علوم طبيعية
٠,٠١٦٧	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	
*٠,١٧١٣-	علوم إدارية وتجارية	
٠,٠١٦٨-	علوم طبيعية	علوم شرعية
٠,٠٠٠١-	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	
*٠,١٨٨١-	علوم إدارية وتجارية	
٠,٠٠٠١	علوم شرعية	معاهد علمية وتحفيظ قرآن
*٠,١٨٨١-	علوم إدارية وتجارية	

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي

لصالح أفراد العينة الذين كان تخصصهم في المرحلة الثانوية "علوم إدارية وتجارية"، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة المتخصصين في العلوم الإدارية والتجارية كانت مواقفهم تجاه أسئلة اختبار القدرات أكثر إيجابية من غيرهم من زملائهم في التخصصات الأخرى.

٢- الفروق بين مواقف الطلاب من اختبار القدرات وفقاً لمستوياتهم الجامعية التي يدرسون فيها.

وأشارت نتائج الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية، إذ كانت قيمة (ف) البالغة (٣,٥٨) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبالنظر للجدول رقم (٩) والذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية وفقاً لتخصص أفراد العينة من الطلاب في المرحلة الثانوية، تبين أن تلك الدلالة كانت

جدول رقم (١٠)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة
٠,٠٠١	٥,٣٦٦	٢,٩٨٩	٦	٢٦,٩٠٤	بين المجموعات
		٠,٥٥٧	٨٦٨٧	٤٨٣٩,١٦٤	داخل المجموعات
			٨٦٩٦	٤٨٦٦,٠٦٩	المجموع

جدول رقم (١١)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات وفقاً للمستوى الجامعي

المستوى الجامعي (أ)	المستوى الجامعي (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
المستوى الأول	المستوى الثاني	٠,٦٠٤
	المستوى الثالث	٠,٩٤٦
	المستوى الرابع	*٠,٩٣٠
	المستوى الخامس	*٠,١٤١٥
	المستوى السادس	*٠,١٨٠٠
	المستوى السابع	٠,٨٦٨
المستوى الثاني	المستوى الثالث	٠,٠٣٤٢
	المستوى الرابع	٠,٠٣٢٦
	المستوى الخامس	٠,٠٨١١
	المستوى السادس	*٠,١١٩٦
	المستوى السابع	*٠,٠٢٦٤
	المستوى الرابع	٠,٠٠١٦

المستوى الثالث	المستوى الخامس	٠,٠٤٦٩
	المستوى السادس	٠,٠٥٨٤
	المستوى السابع	٠,٠٠٧٨
المستوى الرابع	المستوى الخامس	٠,٠٤٨٥
	المستوى السادس	٠,٠٨٧٠
	المستوى السابع	٠,٠٠٦٢
المستوى الخامس	المستوى السادس	٠,٠٣٨٥
	المستوى السابع	٠,٠٥٤٧
المستوى السادس	المستوى السابع	٠,٠١٨٧٣

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي

حدد السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة في الآتي: "ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟

تم التعرف على مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات، من خلال ثلاث فقرات هي:

١. أنا غير راضٍ عن الجزء اللفظي في اختبار القدرات.

٢. الجزء اللفظي من اختبار القدرات عديم الفائدة.

٣. أسئلة الجزء اللفظي غير واضحة.

ولمعرفة مواقفهم تم استخراج الإحصاءات الوصفية للفقرات التي تقيس موقفهم من الجزء اللفظي لاختبار القدرات، والجدول رقم (١٢) يوضح نتائج ذلك:

بينت نتائج الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١)، بين مواقف الطلاب في أسئلة اختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب الذين يدرسون في المستوى الجامعي الأول والثاني، وذلك وفقاً لما اتضح من نتائج الجدول رقم (١١) الذي بين اتجاه الدلالة الإحصائية، وهذا يعني أن طلاب هذين المستويين في الجامعة، مواقفهم نحو أسئلة اختبار القدرات بصفة عامة إيجابية أكثر من مواقف زملائهم في المستويات الأخرى، لأنهم يعتبرون حديثي عهد بالاختبار، وما زالت أسئلة الاختبار وطريقته عالقة بأذهانهم، أكثر من زملائهم الذين سبقوهم في المرحلة الجامعية.

ثالثاً: موقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات:

جدول رقم (١٢)

الإحصاءات الوصفية لموقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات

م	الفقرات	درجة الموافقة										الانحراف المعياري	الترتيب	
		لا أوافق تماماً		لا أوافق		محايد		أوافق		أوافق تماماً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣٦	أسئلة الجزء اللفظي غير واضحة	١٥٣٩	١٢,٦	٢٣٣٨	١٩,١	٢٩٥٢	٢٤,٢	٢١٩٧	١٨,٠	٢٨٩٧	٢٣,٧	٣,١٦	١,٢٩	٣
٢٧	أنا غير راض عن الجزء اللفظي في اختبار القدرات	١٦٦٥	١٣,٦	٢٠٠٧	١٦,٤	٢٨٥٨	٢٣,٤	٢٦٦٩	٢١,٩	٢٥٧٢	٢١,١	٣,٢٢	١,٣٥	٢
٣٠	الجزء اللفظي من اختبار القدرات عديم الفائدة	١٥٣٨	١٢,٦	١٧٠١	١٣,٩	٢٧٧٨	٢٢,٧	٣٢٢٥	٢٦,٤	٢٦٤٥	٢١,٧	٣,٣٦	١,٣٦	١
المتوسط العام		٣,٢٤										٠,٩٩١		

٢- تبين أن معظم أفراد العينة "غير راضين عن الجزء اللفظي في اختبار القدرات" إذ بلغ متوسطهم الحسابي (٣,٢٢) وانحراف معياري قدره (١,٣٥) وتعني موافقتهم على هذه الفقرة أنهم غير راضين عن الجزء اللفظي لاختبار القدرات، وأتت هذه الفقرة في الترتيب الثاني.

٣- وافقت غالبية أفراد العينة على أن "أسئلة الجزء اللفظي غير واضحة"، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦) وانحراف معياري قدره (١,٢٩)، وأتت هذه الفقرة في الترتيب الثالث.

وهذه النتيجة، تعد منطقية وطبيعية، لأن الطلاب منذ التحاقهم بالتعليم العام اعتادوا على الأسئلة التي تقيس الحفظ والاسترجاع فقط، وعليه فإنه من

يتبين من نتائج الجدول رقم (١٢) أن موقف أفراد العينة من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات بشكل عام سلبي، إذ بلغ المتوسط العام لفقرات المحور الكلية (٣,٢٤)، وانحراف معياري قدره (١,٩٩١)، وجاء ترتيب تلك الفقرات وفقاً لموافقتهم على أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات كما يلي:

١- وافق معظم أفراد العينة على أن "الجزء اللفظي من اختبار القدرات عديم الفائدة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي للموافقين على ذلك (٣,٣٦) وانحراف معياري قدره (١,٣٦)، وأتت هذه الفقرة في الترتيب الأول من حيث الموافقة عليها من قبل أفراد عينة الدراسة، وهذا يؤكد موقفهم السلبي من أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات.

الضروري العمل على تغيير أساليب التدريس في صفوف التعليم العام، ليتم التعليم على مستوى القدرات العقلية والمهارات العليا، ولا تقتصر على الحفظ والاسترجاع.

ولمعرفة الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات وفقاً للتخصص في المرحلة الثانوية العامة، ومعرفة اتجاه تلك العلاقة، نستعرض ذلك من خلال نتائج الجداول الآتية:

كما أن الموقف السلبي للطلاب من أسئلة الجزء اللفظي يحتم ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمعرفة الأسباب الكامنة وراء ذلك.

جدول رقم (١٣)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات تبعاً لتخصص المرحلة الثانوية

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات	
٠,٠١	٤,٣٦٠	٤,٢٣٦	٣	١٦,٩٤٥	بين المجموعات	التخصص في المرحلة الثانوية
		٩٧٢	١١١١٤	١٠٧٩٨,٩٣٠	داخل المجموعات	
			١١١١٨	١٠٨١٥,٨٧٥	المجموع	

جدول رقم (١٤)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمواقف الطلاب في أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات وفقاً للتخصص في المرحلة الثانوية

التخصص (أ)	التخصص (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
علوم طبيعية	علوم شرعية	٠,٠٣٩٢-
	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٠,١٠٩٧*-
	علوم إدارية وتجارية	٠,١٥٠٥*
علوم شرعية	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٠,٠٧٠٥-
	علوم إدارية وتجارية	٠,١١١٢
معاهد علمية وتحفيظ قرآن	علوم إدارية وتجارية	٠,٠٤٠٧-

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

الإحصائية لأفراد العينة وفقاً لتخصصاتهم، وهذا يعني أن الطلاب المتخصصين في المعاهد العلمية وتحفيظ القرآن، والعلوم الإدارية والتجارية كانت مواقفهم نحو أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات سلبية أكثر من زملائهم في التخصصات الأخرى.

٢- الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي للطلاب.

جدول رقم (١٥)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات	
٠,٤٣٩	٠,٩٩٨	٩٧٣.	٦	٨,٧٥٧	بين المجموعات	المستوى الجامعي
		٩٧٥.	١١٢٠٤	١٠٩٢٣,١٥٢	داخل المجموعات	
			١١٢١٣	١٠٩٣١,٩٠٩	المجموع	

وتمثل السؤال الرابع من أسئلة هذه الدراسة في الآتي:

"ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟"

ويركز الجزء الكمي من اختبار القدرات، على القياس والاستنتاج وحل المسائل، من خلال أنواع من الأسئلة الرياضية المناسبة وفقاً للتخصص في

أشارت نتائج الجدول رقم (١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات تبعاً لتخصص المرحلة الثانوية، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب الذين كان تخصصهم في المرحلة الثانوية معاهد علمية وتحفيظ قرآن، وعلوم إدارية وتجارية، وذلك وفقاً لما أشارت إليه نتائج الجدول رقم (١٤) والذي يبين اتجاه الدلالة

يوضح الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات تبعاً لمستوياتهم الجامعي، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة بجميع مستوياتهم الجامعية - من الأول إلى السادس - كانت مواقفهم تجاه أسئلة الجزء اللفظي من اختبار القدرات سلبية، أي أنهم غير راضين عن أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات. رابعاً: موقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات:

- الثانوية العامة، علمي أو نظري، وتحتاج الإجابة عليها معلومات أساسية بسيطة.
- وتم التعرف على مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات، من خلال ثلاث فقرات هي:
- أنا غير راضٍ عن الجزء الكمي في اختبار القدرات.
 - أسئلة الجزء الكمي غير واضحة.
 - الجزء الكمي عديم الفائدة.
- ولمعرفة مواقف الطلاب تم استخراج الإحصاءات الوصفية للفقرات التي تقيس موقفهم من الجزء الكمي لاختبار القدرات، والجدول رقم (١٦) يوضح نتائج ذلك:

جدول رقم (١٦)

الإحصاءات الوصفية لموقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات

م	الفقرات	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		لا أوافق تماماً		لا أوافق		محايد		أوافق		أوافق تماماً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣٣	الجزء الكمي عديم الفائدة	١٦٢٦	١٣,٣	١٦٢٨	١٣,٣	٢٩٠٣	٢٣,٨	٢٩٨٢	٢٤,٤	٢٦٥٥	٢١,٧	٢,٦٨	١,٣٥	٣
٤١	أسئلة الجزء الكمي غير واضحة	٢٢٢٧	١٨,٢	٢٢٥٢	١٨,٤	٢٦٧٦	٢١,٩	١٧٧٦	١٤,٥	٢٥٢٨	٢٠,٧	٣,٠٥	١,٣٥	٢
١٢	أنا غير راض عن الجزء الكمي في اختبار القدرات	٢٨٢٣	٢٣,١	٢١٧٠	١٧,٨	٢٦٧٢	٢١,٩	٢٠٦٨	١٦,٩	٢١٨٧	١٧,٩	٣,١٣	١,٤١	١
المتوسط العام														
٢,٩٥														
٠,٩٩٧														

- ووفقاً لنتائج الجدول رقم (١٦)
- ١- معظم أفراد العينة غير راضين عن الجزء الكمي في اختبار القدرات، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣) وبانحراف معياري قدره (١,٤١) وأنت هذه الفقرة في الترتيب الأول.
- ٢- معظم أفراد العينة وافقوا على أن أسئلة الجزء الكمي غير واضحة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥)
- ويتضح أن موقف أفراد العينة من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات بشكل عام سلبي، إذ بلغ المتوسط العام لفقرات المحور الكلية (٢,٩٥) وبانحراف معياري قدره (٠,٩٩٧)، وجاء ترتيب الفقرات وفقاً لموقفهم من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات كما يلي:

وبانحراف معياري قدره (١,٣٥)، وأنت هذه الفقرة في الترتيب الثاني.

٣- غالبية أفراد العينة وافقوا على أن الجزء الكمي من اختبار القدرات عديم الفائدة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨)، وبانحراف معياري قدره (١,٣٥) وأنت هذه الفقرة في الترتيب الثالث.

وهذه النتيجة تؤكد الموقف السلبي لأفراد العينة من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات، وتعد هذه النتيجة منطقية لأن الطلاب عادة يكونون غير راضين عن أسئلة أي اختبار من الاختبارات بصفة عامة، وهذه طبيعة لدى معظم الطلاب، كما

أن تعود الطلاب في مراحل التعليم المختلفة على أسئلة تقيس الحفظ والاسترجاع، ولا تقيس القدرات العقلية والمهارات العليا من التفكير أدى إلى مواقفهم السلبية من هذا النوع من الأسئلة ومن هذه الطريقة في الاختبارات.

ولمعرفة الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات وفقاً للتخصص في المرحلة الثانوية، ومعرفة اتجاه تلك العلاقة، نستعرض ذلك من خلال نتائج الجداول الآتية:

١- الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات وفقاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية.

جدول رقم (١٧)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات	
٠,٠٠١	٢٢,٥٧٠	٢٢,٠٠٦	٣	٨٨,٠٢٥	بين المجموعات	التخصص في المرحلة الثانوية
		٠,٩٧٥	١١١٣٥	١٠٨٥٧,٠٠٦	داخل المجموعات	
			١١١٣٩	١٠٩٤٥,٠٣١	المجموع	

جدول رقم (١٨)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي
من اختبار القدرات وفقاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية

تخصص (أ)	تخصص (ب)	متوسط الفروق (أ - ب)
علوم طبيعية	علوم شرعية	-٠,١٨٦٦٠
	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	-٠,٢٦٨٤٠
	علوم إدارية وتجارية	-٠,٠٦٨٤٠
علوم شرعية	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٠,٠٦٨٠
	علوم إدارية وتجارية	٠,١١٠٣
	علوم إدارية وتجارية	٠,٠٤٢٣

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي

أفراد عينة الدراسة الذين كان تخصصهم في المرحلة الثانوية علوم شرعية ومعاهد علمية وتحفيظ قرآن، أكثر سلبية من غيرهم من ذوي التخصصات الأخرى عن أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات ٢- الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات وفقاً لمستواهم الجامعي.

وتوضح نتائج الجدول رقم (١٧) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات وفقاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد العينة الذين تخصصهم في المرحلة الثانوية علوم شرعية ومعاهد علمية وتحفيظ قرآن، وذلك وفقاً لما أشارت إليه نتائج الجدول رقم (١٨)، بمعنى أن

جدول رقم (١٩)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات وفقاً للمستوى الجامعي

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الفروق بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي وفقاً للمستوى الجامعي	المستوى الجامعي
٠,٠٠١	٣,٩٦٤	٣,٨٨٠	٦	٣٤,٩٢٣	بين المجموعات	المستوى الجامعي
		٠,٩٧٩	١١٢٢٧	١٠٩٩٠,٣٩٦	داخل المجموعات	
			١١٢٣٦	١١٠٢٥,٣١٩	المجموع	

جدول رقم (٢٠) اتجاه الدلالة الإحصائية لمواقف الطلاب
من أسئلة الجزء الكمي لاختبار القدرات وفقاً للمستوى الجامعي

متوسط الفروق (أ-ب)	المستوى الجامعي (ب)	المستوى الجامعي (أ)
٠,١٣٧٤-	المستوى الثاني	المستوى الأول
٠,١١٦٧--	المستوى الثالث	
٠,١٤٦٢-	المستوى الرابع	
٠,١٣٤٧-	المستوى الخامس	
٠,٠٩٦١-	المستوى السادس	
٠,٠١٨٠	المستوى الثالث	المستوى الثاني
٠,٠١١٤-	المستوى الرابع	
٠,٠٠٠	المستوى الخامس	
٠,٠٣٨٦	المستوى السادس	
٠,٠٢٩٥-	المستوى الرابع	المستوى الثالث
٠,٠١٨٠-	المستوى الخامس	
٠,٠٢٠٦	المستوى السادس	
٠,٠١١٤	المستوى الخامس	المستوى الرابع
٠,٠٥٠١	المستوى السادس	
٠,٠٣٨٦	المستوى السادس	المستوى الخامس
٠,٠٢٧٥	المستوى السابع	المستوى السادس

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي.

تشير نتائج الجدول رقم (١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مواقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات وفقاً لمستوياتهم الجامعية، وكانت هذه الفروق لصالح أفراد العينة الذين هم في المستوى الجامعي (الثاني، والثالث، والرابع، والخامس)، وذلك وفقاً لما أشارت إليه نتائج الجدول رقم (٢٠)، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين هم في هذه المستويات، أكثر سلبية من غيرهم في المستويات الأخرى عن أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات.

(٨) فقرات، وطلب منهم الإجابة على تلك الفقرات من خلال مقياس خماسي هو "لا أوافق، لا أوافق غالباً، محايد، أوافق غالباً، أوافق تماماً".

ولمعرفة موقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تم استخراج البيانات الوصفية للفقرات التي تقيس هذا البعد، والجدول رقم (٢١) يوضح نتائج ذلك:

خامساً: موقف الطلاب من أسلوب المركز في تنظيم اختبار القدرات.

تمثل السؤال الخامس من أسئلة هذه الدراسة في الآتي:

"ما موقف الطلاب في الجامعات السعودية من أسلوب المركز في تنظيم اختبار القدرات؟ وهل هناك فروق بينهم وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة ومستوياتهم الجامعية؟"

وقد تم قياس موقف الطلاب من أسلوب تنظيم اختبار القدرات من خلال

جدول رقم (٢١)

الإحصاءات الوصفية لمواقف أفراد العينة من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة										الفقرات	٢
			لا أوافق		لا أوافق غالباً		محايد		أوافق غالباً		أوافق تماماً			
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
١	١,٣٩	٣,٨٥	٤٧,٥	٥٨,١	١٧,٤	٢١,٢٧	١٤,٦	١٧,٨١	٧,٣	٨,٩٣	١١,١	١٣,٥٣	٧	من المهم إعلان نتائج اختبار القدرات بعد الانتهاء منها مباشرة
٢	١,٣٨	٣,٦١	٣٤,٤	٤٢,٢	٢٥,٢	٣٠,٧٦	١٤,٦	١٧,٨٥	١١,١	١٣,٥٤	١٢,٠	١٤,٦٥	١٣	التعليمات المصاحبة لاختبار القدرات واضحة
٣	١,٣١	٣,٤٥	٢٥,٣	٣٠,٨٨	٢٨,٠	٣٤,١٧	٢٠,٧	٢٥,٣١	١٢,١	١٤,٧٦	١١,٤	١٣,٩٤	١١	الشكل النهائي لطباعة وإخراج اختبار القدرات كان مناسباً
٤	١,٤٩	٣,٣٩	٣٠,٨	٣٧,٥٨	٢٣,٨	٢٩,٠٤	١٤,٠	١٧,٠٦	١١,٢	١٣,٧٣	١٨,٢	٢٢,١٩	١٨	القاعة التي قدم فيها اختبار القدرات مناسبة
٥	١,٥٣	٣,٠٥	٢٥,٥	٣١,١٩	١٦,٦	٢٠,٢٥	١٧,٨	٢١,٧٤	١٣,٤	١٦,٣٩	٢٤,٦	٣٠,٠٨	١٤	أرى ضرورة التدرب في مراكز التدريب التجارية قبل دخول الاختبار

٢	كانت لدى خيرة كافية عن طريقة الاختيار من متعدد قبل دخول الاختبار	٢٨٧٢	٢٣,٥	٢١,٥	١٧,٢	١٩٧٢	١٦,١	٢٦٦٢	٢١,٨	٢٤,٧	١٩,٧	٢,٩٧	١,٤٧	٦
٢٨	مواعيد عقد اختبار القدرات مناسبة	٢٦٥٤	٢١,٧	١٩٥٢	١٦,٠	٢٤٩٤	٢٠,٤	٢٧٩٠	٢٢,٨	١٩٨٤	١٦,٢	٢,٩٦	١,٤٠	٧
٥	الحقيبة التدريبية التي يقدمها المركز الوطني للقياس كافية لتزويدي بالتدريب الضروري	٣١٩٣	٢٦,١	٢٢٨١	١٨,٧	٢٩٨٠	٢٤,٤	٢١٩٥	١٨,٠	١٢٨٦	١٠,٥	٢,٦٧	١,٣٣	٨
المتوسط العام للمحور														٣,٢٤
٠,٧٢٣														

عن طريق الهاتف الآلي، أو عن طريق إرسالها بواسطة رسائل قصيرة عبر الجوال، إلا أن هذه النتيجة تحت المركز على بذل المزيد من الجهد لإعلان نتيجة اختبار القدرات بأسرع ما يمكن.

كما نجد أن معظم أفراد العينة قد وافقوا على أن "التعليمات المصاحبة لاختبار القدرات واضحة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٣,٦١) وبانحراف معياري قدره (١,٣٨) وتدل هذه النتيجة على دقة ووضوح التعليمات التي وضعها المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي لاختبار القدرات.

كما وافق معظم أفراد العينة على أن "الشكل النهائي لطباعة وإخراج اختبار القدرات كان مناسباً"، وجاء ترتيب هذه الفقرات من حيث الموافقة عليها في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥) وبانحراف معياري قدره (١,٣١)، وتدل هذه النتيجة على رضا معظم أفراد

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٢١) أن مواقف أفراد العينة من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات بصفة عامة إيجابية، إذ بلغ المتوسط العام لفقرات المحور الكلية (٣,٢٤)، وبانحراف معياري قدره (٠,٧٢٣) وجاء ترتيب تلك الفقرات وفقاً لمواقف أفراد العينة كما يلي:

وافق معظم أفراد العينة من الطلاب على أنه "من المهم إعلان نتائج اختبار القدرات بعد الانتهاء منها مباشرة" وجاء ترتيب تلك الفقرات من حيث درجة الموافقة عليها في المرتبة الأولى، وبلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٨٥) وبانحراف معياري قدره (١,٣٩)، وورود هذه الفقرة في المرتبة الأولى يعد منطقياً، حيث إن كل طالب يرغب في معرفة نتيجته في الاختبار لارتباط ذلك بالطبيعة الإنسانية عموماً، علماً بأن المركز يحرص على إعلان النتيجة بأسرع وقت ممكن وبمختلف الطرق والوسائل، سواء عبر "الإنترنت" أو

فينبغي العمل على مزيد من الإعلان والتوعية بهذه الحقيقة التدريبية، حتى لا ينفق الطلاب أموالهم بلا طائل في مراكز التدريب التجارية، إذ إنها في الغالب الأعم، لا تقيد في التعريف باختبار القدرات بدرجة كبيرة.

أما في المرتبة السادسة فقد جاءت فقرة "كانت لدي خبرة كافية عن طريقة الاختيار من متعدد قبل دخول الاختبار"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٢,٩٧) وبانحراف معياري قدره (١,٤٧) وتدل هذه النتيجة على ما حققه المركز من نجاح في تعريف الطلاب بطريقة اختبار القدرات، وأسلوب الإجابة عليه، وفقاً للنشرات التي يوزعها على الطلاب، والمطويات التعريفية باختبار القدرات، فضلاً عن شرحه من خلال نماذج الأسئلة الموجودة في النشرات المختلفة التي يقوم بتوزيعها.

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم (٢٠) أن معظم أفراد العينة قد وافقوا على فقرة "مواعيد عقد اختبار القدرات مناسبة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٢,٩٦)، وبانحراف معياري قدره (١,٤٠) وتدل هذه النتيجة على أن مواعيد عقد اختبار القدرات مناسبة للجميع.

ولمعرفة الفروق بين مواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً للتخصص في المرحلة الثانوية،

العينة من الطلاب عن طريقة طباعة وإخراج الشكل النهائي لاختبار القدرات.

أما في المرتبة الرابعة فقد جاءت فقرة "القاعة التي قدم فيها اختبار القدرات مناسبة"، حيث وافق عليها معظم أفراد العينة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٣٩) وبانحراف معياري قدره (١,٤٩) وهذا يدل على رضا معظم أفراد العينة من الطلاب عن القاعة التي أدوا فيها اختبار القدرات. ويشير ذلك إلى دقة المركز وحرصه على تهيئة القاعات التي ينظم فيها اختبار القدرات، وجعلها قاعات مناسبة ومريحة لأداء الاختبارات.

أما فقرة "أرى ضرورة التدريب في مراكز التدريب التجارية قبل دخول الاختبار"، فقد وافق عليها معظم أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٣,٠٥) وبانحراف معياري قدره (١,٥٣) وجاء ترتيبها في المرتبة الخامسة، وتدل هذه النتيجة على حرص واهتمام أفراد العينة من الطلاب باختبار القدرات، إذ يفضل معظمهم التدريب في المراكز التجارية قبل أداء اختبار القدرات. وهذه النتيجة تحتم على المركز أن يعمل على مزيد من التوعية للطلاب بالحقيقة التدريبية التي يعدها، والتي تسهم إسهاماً كبيراً في تدريب الطلاب على أسلوب وطريقة أداء اختبار القدرات بأسلوب علمي موحد ومتوفر لجميع الطلاب بتكلفة بسيطة،

ومعرفة اتجاه تلك العلاقة، نعرض ذلك من تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً خلال نتائج الجداول الآتية:

١- الفروق بين مواقف الطلاب من أسلوب

جدول رقم (٢٢)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز
لاختبار القدرات وفقاً لتخصص المرحلة الثانوية

الفروق بين مواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً للمرحلة الثانوية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٧,٥٦٧	٣	١,٨٩٢	٣,٦٤٩	٠,٠١
داخل المجموعات	٥٠٤٢,٨٤٣	٩٧٢٨	٠,٥١٨		
المجموع	٥٠٥٠,٤١٠	٩٧٣٢			

جدول رقم (٢٣)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز
لاختبار القدرات وفقاً لتخصص المرحلة الثانوية

التخصص (أ)	التخصص (ب)	متوسط الفروق (أ-ب)
علوم طبيعية	علوم شرعية	٠,٠٥٠٢
	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	٠,٠٤٥٧
	علوم إدارية وتجارية	-٠,٠٢٨٥*
علوم شرعية	معاهد علمية وتحفيظ قرآن	-٠,٠٠٤٥
	علوم إدارية وتجارية	-٠,٠٧٨٧*
معاهد علمية وتحفيظ قرآن	علوم إدارية وتجارية	-٠,٠٧٤٢*

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما يبينها اختبار توكي

بين الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين مواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الذين كان تخصصهم في المرحلة الثانوية "علوم طبيعية" كما اتضح ذلك من خلال نتائج الجدول رقم (٢٣) الذي يبين اتجاه الدلالة الإحصائية وفقاً لتخصص المرحلة الثانوية، بمعنى أن أفراد عينة الدراسة الذين كان تخصصهم في المرحلة الثانوية "علوم طبيعية" كانت

مواقفهم تجاه أسلوب تنظيم المركز لاختبار ٢- الفروق بين مواقف الطلاب من القدرات أكثر إيجابية من غيرهم ذوي أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً التخصصات الأخرى. للمستوى الجامعي الذي يدرسون فيه.

جدول رقم (٢٤)

الفروق بين مواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي الذي يدرسون فيه

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الفروق بين مواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي الذي يدرسون فيه
٠,٠٠١	١٥,٧٥٠	٨,٠٨٩	٦	٧٢,٨٠٠	بين المجموعات
		٠,٥١٤	٩٧٧٩	٥٠٢٢,١٦٦	داخل المجموعات
			٩٧٨٨	٥٠٩٤,٩٦٥	المجموع

جدول رقم (٢٥)

اتجاه الدلالة الإحصائية لمواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات وفقاً للمستوى الجامعي الذي يدرسون فيه

متوسط الفروق (أ - ب)	المستوى الجامعي (ب)	المستوى الجامعي (أ)
٠,٠٤٤٧	المستوى الثاني	المستوى الأول
٠,٠٨٤٢	المستوى الثالث	
٠,١١٤٧	المستوى الرابع	
٠,١٦٢٦	المستوى الخامس	
٠,٢٣٢١	المستوى السادس	
٠,٣١٤٦	المستوى السابع	
٠,٠٣٩٥	المستوى الثالث	المستوى الثاني
٠,٠٦٩٩	المستوى الرابع	
٠,١١٧٩	المستوى الخامس	
٠,١٨٧٤	المستوى السادس	
٠,٢٧١٦	المستوى السابع	
٠,٠٣٠٤	المستوى الرابع	المستوى الثالث
٠,٢٨٣	المستوى الخامس	

٠,١٤٧٩	المستوى السادس	المستوى الرابع
٠,٢٣٢١	المستوى السابع	
٠,٠٤٧٩	المستوى الخامس	
٠,١١٧٥	المستوى السادس	
٠,٢٠١٧	المستوى السابع	
٠,٠٦٩٦	المستوى السادس	المستوى الخامس
٠,١٥٣٨	المستوى السابع	
٠,٠٨٤٢	المستوى السابع	المستوى السادس

* اتجاه الدلالة الإحصائية كما بينها اختبار توكي

والتقويم في التعليم العالي بصفة عامة إيجابية، إلا أن هناك فروقاً في مدرجاتهم عنه تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية وكذلك وفقاً لمستوياتهم الجامعية، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب من المتخصصين في العلوم الإدارية والتجارية، والذين يدرسون في المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع، وهذا يعني أن طلاب المستوى الأول والثاني والثالث والرابع في الجامعة نظرتهم نحو اختبار القدرات بصفة عامة إيجابية أكثر من وجهة نظر الطلاب الذين سبقوهم في المستويات الخامسة والسادسة والسابعة في الجامعة.

كما تبين كذلك أن موقفهم من أسئلة الاختبار بصفة عامة إيجابي، إلا أن هناك فروقاً بين مواقف الطلاب من أسئلة اختبار القدرات تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية، وكذلك تبعاً لمستوياتهم الجامعية، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب من المتخصصين في العلوم الإدارية

أشار الجدول رقم (٢٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين مواقف الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات تبعاً للمستوى الجامعي الذي يدرسون فيه، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب الذين يدرسون في المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع، وذلك وفقاً لما بينته نتائج الجدول رقم (٢٥) الذي يوضح ذلك، وهذا يعني أن الطلاب الجامعيين الذين يدرسون في المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع، مواقفهم نحو أسلوب المركز في تنظيم اختبار القدرات بصفة عامة إيجابية أكثر من طلاب المستوى الخامس، والسادس، والسابع، وربما يعود سبب ذلك إلى أن طلاب هذه المستويات بعدت بهم الشقة عن اختبار القدرات.

الخلاصة:

وهكذا يتبين من نتائج هذه الدراسة أن مدرجات الطلاب عن اختبار القدرات العامة الذي ينفذه المركز الوطني للقياس

كما تبين كذلك إيجابية موقف أفراد العينة من الطلاب من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات، كما أن هناك فروقاً دالة إحصائية في موقفهم هذا تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية ومستوياتهم الجامعية، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب من المتخصصين في العلوم الطبيعية والذين يدرسون في المستوى الأول، والثاني، والثالث، والرابع، وهذا يعني أن طلاب المستوى الأول والثاني والثالث والرابع في الجامعة موقفهم من أسلوب تنظيم المركز لاختبار القدرات بصفة عامة إيجابي أكثر من وجهة نظر الطلاب الذين سبقوهم في المستويات الخامسة والسادسة والسابعة في الجامعة.

الخاتمة والتوصيات:

تعد هذه الدراسة دراسة حيوية ومفيدة من الناحية العلمية والعملية، إذ إنها تتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وهي شريحة الطلاب الجامعيين، وتتعلق بموضوع مهم، وهو التعرف على مدركاتهم عن اختبار القدرات الذي ينفذه المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، بغية الخروج بتوصيات من الممكن أن تسهم في تطوير اختبار القدرات.

وقد قامت الدراسة على عينة ممثلة شملت الطلاب في جميع الجامعات

والتجارية، والذين يدرسون في المستوى الأول، والثاني، وهذا يعني أن طلاب المستوى الأول والثاني موقفهم من أسئلة الاختبار بصفة عامة إيجابي أكثر من وجهة نظر الطلاب الذين سبقوهم في المستويات الثالثة، والرابعة، والخامسة والسادسة، والسابعة في الجامعة.

أما بالنسبة لموقف الطلاب من أسئلة الجزء اللفظي لاختبار القدرات تبين أن موقفهم سلبي تجاهه، وهناك فروق بينهم حيال هذا الموقف السلبي تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب المتخصصين في المعاهد العلمية وتحفيظ القرآن، والعلوم الإدارية والتجارية.

كما اتضح أن موقفهم سلبي من أسئلة الجزء الكمي من اختبار القدرات، وهناك فروق دالة إحصائية بين موقف الطلاب من أسئلة الجزء الكمي تبعاً لتخصصاتهم في المرحلة الثانوية ومستوياتهم الجامعية، وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب من المتخصصين في العلوم الشرعية، والمعاهد العلمية، وتحفيظ قرآن، والذين يدرسون في المستوى الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، وهذا يعني أن طلاب المستوى الثاني والثالث والرابع والخامس موقفهم من أسئلة الجزء الكمي أكثر سلبية مقارنة بالطلاب الذين يدرسون في المستوى الأول، والسادس، والسابع في الجامعة.

ومما هو جدير بالملاحظة من نتائج هذه الدراسة أنه رغم الاتجاه الإيجابي حول اختبار القدرات بصفة عامة من قبل أفراد العينة، فإنه يلاحظ أن هناك من يتحفظون على أسئلة الجزء اللفظي والكمي من اختبار القدرات، ويعتبرونها غير واضحة، وأنهم غير راضين عنها، على الرغم من أنهم قد اجتازوا هذا الاختبار، وكان من ضمن شروط التحاقهم في الجامعات، وهذه الملاحظة متوقعة من الطلاب حول أي اختبار من الاختبارات، علماً بأن المركز يصمم اختبارات بعد تحكيم أسئلته وقياسها وتجريبها، وإجراء الدراسات السيكومترية عليها، قبل وضعها موضع التنفيذ.

كما بينت نتائج الدراسة أن مواقف معظم أفراد العينة من أسلوب المركز في تنظيم اختبار القدرات إيجابي، وهذا انعكس في نظرهم الإيجابية في كل الأساليب التنظيمية التي يتبعها المركز في هذا الاختبار، من توزيع إرشادات التسجيل عن طريق المدارس وإيصالها للطلاب، وكذلك نشره الطالب التي يعدها المركز والتي تسهم كثيراً في تعريف الطالب بالاختبار، وكذلك طريقة تجهيز القاعات وقرب مواقع الاختبار بالنسبة للطلاب، وهذا يحمل المركز مسؤولية كبيرة في المحافظة على طريقتة في أسلوب تنظيم اختبارات، كما يحثه على بذل المزيد من الجهد لتطوير

السعودية بمختلف كلياتها وتخصصاتها، من المستوى الأول وحتى المستوى السابع، وجميع التخصصات في المرحلة الثانوية، من علوم شرعية وطبيعية، ومعاهد تحفيظ قرآن، والعلوم الإدارية والتجارية، كما شملت جميع أنحاء المملكة العربية السعودية بمختلف مدنها الكبيرة والصغيرة وقرائها وهجرها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مدركات الطلاب حول اختبار القدرات وأسئلته جزأياً اللفظي والكمي، كانت بصفة عامة إيجابية، وهذه النتيجة تعطي المركز مؤشراً على أن طريقتة في إعداد أسئلة اختبار القدرات كانت سليمة وينبغي المحافظة على هذا المستوى في إعدادها، وفي التطوير المستمر لها، وهذه النظرة الإيجابية من قبل الطلاب تجاه هذا الاختبار لم تأتي من فراغ، وإنما جاءت نتيجة للجهد الذي بذله المركز في تصميم ووضع اختبارات، منطلقاً من أحدث النظريات العلمية في القياس والتقويم، ومستفيداً من كل الخبرات الوطنية في هذا المجال، ومستتيراً في ذلك بتجارب المراكز العالمية المماثلة.

كما أن هذه النتيجة تحتم ضرورة استمرار المركز في هذا المنحى العلمي، وتطويره بصورة مستمرة، أخذاً في الحسبان وجهة نظر الطلاب وآراءهم حول اختبارات، لأنهم الفئة المستهدفة بهذه الاختبارات.

لها من دور كبير في تدريب الطلاب على اختبار القدرات.

٥- تبين من نتائج الدراسة أن الطلاب يفضلون عقد اختبار القدرات في الفترات الصباحية، فيجب العمل على تحقيق هذه الرغبة من خلال دراسة إمكانية عقد الاختبارات في الفترات الصباحية بقدر الإمكان.

٦- إجراء دراسات استطلاعية لمعرفة الأسباب التي تحول دون استفادة الطلاب من النشرات التي يصدرها المركز.

٧- إجراء دراسات تشخيصية لمعرفة رأي أولياء أمور الطلاب في اختبار القدرات.

٨- إجراء دراسات لمعرفة وجهة نظر المسؤولين التربويين والمعلمين حول اختبار القدرات.

٩- إجراء دراسات للتعرف على طرق وأساليب القياس والتقويم السائدة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية ومدى فعاليتها.

أساليبه التنظيمية لاختباراته مستقبلاً والاستفادة من التقنيات الحديثة في ذلك.

كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين مدركات الطلاب حول اختبار القدرات وفقاً لتخصصاتهم في الثانوية العامة، وكذلك وفقاً لمستوياتهم الدراسية في الجامعة.

وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، فقد خرجت بعدد من التوصيات والمقترحات المتمثلة في الآتي:

١- الحرص على إعلان نتيجة اختبار القدرات بعد الانتهاء منها في أسرع وقت ممكن.

٢- الحرص على المحافظة على المستوى الجيد الذي وصل إليه المركز في أسلوب تصميم وطباعة وإخراج الشكل النهائي لاختبار القدرات.

٣- على المركز أن يحرص على المستوى الذي وصل إليه في أسلوب تنظيم اختبار القدرات، والذي أشاد به معظم أفراد عينة الدراسة.

٤- الإعلان والتوعية المكثفة عن الحقيبة التدريبية، وتعريف الطلاب بها، لما

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أركان أونجل (١٩٨٣). *أساليب البحث العلمي*. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- ٢- أبو سعدي، عبد الله بن خميس، و عبد الله بن مسلم الهاشمي (٢٠٠٥م). إجراءات التدريس والتقويم الواقعية والمفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. *المجلة العربية للتربية*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون المجلد (٢٥) العدد الثاني ص ص ١٠٧-١٣٣.
- ٣- حاكم يوسف الكندري (٢٠٠٠م). *استراتيجيات التدريس وطرق التقويم في بعض كليات التربية بدول مجلس التعاون الخليجي*، دراسة مقارنة، سلسلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد ٤، ص ٢-٥٨، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- ٤- داخل محسن جربو ، و وليد خضر الزند (١٩٨٩م). قبول الطلبة في التعليم الجامعي وسبل تطويره. *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*. دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.
- ٥- سعيد بن عطية الشرم (١٤٢٠هـ). الكفاءة الداخلية الكمية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود، بين النظام الفصلي، ونظام الساعات المعتمدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٦- صلاح الدين علام (٢٠٠٠م). *القياس والتقويم التربوي والنفسي سياساته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٧- عبد الرحمن عبد العزيز المرشد (١٤١٨هـ). معايير قبول طلاب الثانوية في الجامعات، بحث قدم في ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية، الرياض خلال الفترة من ٢٥-٢٨/١٠/١٤١٨هـ، الموافق ٢٢-٢٥/٢/١٩٩٨م.
- ٨- عبد الفتاح خليفات (٢٠٠٠م). معايير القبول في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، مجلة كلية التربية. العدد الأول، المجلد السادس عشر، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٩- عبد الله عبد الرحمن المقوشي (٢٠٠١م). القيمة التنبؤية للمعدل العام ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية لأداء الطالب أو الطالبة في

الكلديات العلمية بجامعة الملك سعود، رسالة الخليج العربي. العدد ٧٨، السنة الحادية والعشرين.

١٠- عبد الله عمر النجار (٢٠٠١م). القيم التربوية لمعايير القبول في جامعة الملك فيصل بالإحساء، المجلة التربوية، المجلد الخامس عشر، العدد ٥٩.

١١- عبدالله الدوغان (١٤١٨هـ). معايير القبول في الجامعات العالمية وجامعات دول مجلس التعاون، سلسلة علمية محكمة. العدد الثامن، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض.

١٢- علي حسين حسن وآخرون (١٩٩١م). أساليب تقويم التحصيل وأغراضه في مدارس التعليم العام بدولة الإمارات. مجلة كلية التربية. العدد السابع، السنة السادسة، ص ٢٦٥-١٣١.

١٣- فهد بن عبد الله بن محمد الجدوع (١٤٢١هـ). العوامل الأكاديمية المؤدية إلى رسوب الطلاب في جامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

١٤- فيصل بن عبدالله المشاري (١٤٢٣هـ). عرض عن: المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة معايير وإجراءات القبول لمسؤولين القبول والتسجيل في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي، والتي أقيمت في الكويت في الفترة من ١٠-١١/١٠/١٤٢٣هـ.

١٥- قسم البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم والشباب (١٩٩٨م). دراسة مدى فاعلية أساليب القياس والتقويم السائدة في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، الإمارات العربية المتحدة.

١٦- محروث أحمد غبان، و عبد الغني أبو الحسن الحربي، و سمير عبد الغفار سليمان (١٤٢٠هـ). الهدر التعليمي في جامعة الملك سعود: دراسة وصفية تحليلية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٧- محمود محمد كسناوي (١٤١٨هـ). استراتيجية قبول طلاب المرحلة الثانوية في مؤسسات التعليم العالي في ضوء خطط التنمية "الواقع رؤى مستقبلية"، بحث قدم في ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، رؤى مستقبلية، الرياض في الفترة من ٢٥-٢٨/١٠/١٤١٥هـ.

١٨- المركز العربي للبحوث التربوية (١٩١٤م). واقع أساليب تقويم طلبة التعليم العام. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- ١٩- المركز العربي للبحوث التربوية، (١٩٨١م). **واقع أساليب التقويم والامتحانات بدول الخليج: دراسة مقارنة، الكويت.**
- ٢٠- المركز العربي للبحوث التربوية، (١٩٨٥م). **واقع تطوير أساليب تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام لدول الخليج.**
- ٢١- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (١٤٢٧هـ). **الكتاب التعريفي، المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، الرياض: المملكة العربية السعودية.**
- ٢٢- هلال، لطيفة محمد، (١٤١٦هـ). **الواقع والمثال لسياسة القبول بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السعوديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.**
- ٢٣- يحيى حياتي نصار (٢٠٠٤م). **إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللأختبار كأداة تعليمية، وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية، المجلة التربوية، ١٨، (٧٠)، ١١-٧١.**
- ٢٤- يوسف محمود (١٩٩٣م). **مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليب في مواجهتها، دراسات تربوية، دراسة استطلاعية لطلاب فرع جامعة القاهرة بالفيوم، مصر.**

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

- 25- August.R. L. (1992) *Yobiko, prep Schools for College Entrance in japan* U.S. Department of Education and the Library of Congress Washington, U.S.A..
- 26- Crouse, J. (1985) *Dose the SAT help Colleges make better selection decision?* In Harvard Education Review, president & Fellows of Harvard College U.S.A..
- 27- Milliams, E. (1992) *students Attitudes towards Approaches to learning and Assessment*. Assessment and Evaluation In Higher Education.
- 28- Wed, M. (1992) *Ingemar, Selection to higher Education in Sweden* Department of Education, University of Umea, paper presented at the "18" Annual Conf. of the Inter Assoc. Edu. Assessment, Dublin Ireland.

Saudi Universities Students' Perception of General Aptitude Test

Hamad N. Al-Mehraj(Ph.D)

Abstract

The aim of this study was to examine the Saudi Universities students' perception of the General Aptitude Test (GAT), developed and administered by the National Center for Assessment in Higher Education of Saudi Arabia. This study investigated the universities students' attitude toward GAT, their perception of the information it provides, and their opinion on the degree GAT has helped them in making their decisions more appropriate when applying to university programs, given the fact that those students are the intended population by the GAT. The total sample of universities students used in this study was (1221), representing all Government sponsored universities, and different colleges and specialties from level one to level six. A special measurement tool was developed to collect information. This measurement tool has passed usual scientific validity and reliability checking procedures. The results indicated that universities students have good information on the GAT, which make their responses more valid. The results also indicated that universities students' attitudes toward GAT were positive in general. They saw GAT, as an admission test, able to distinguish among students with different ability levels, and provided information which helped them in making their decisions more appropriate when applying to university programs. Also, the results indicated that their attitudes toward the verbal section of the test were more positive than their attitudes of the quantitative section. This study suggested that it is important for the National Center for Assessment in Higher Education, to keep open channels with universities students as the intended population by the GAT, to benefit from their opinions, views, attitudes and suggestions in order to further develop tests in the future. Also, the Center should continually familiarize students, families and society members of any future developments.